

MARCIA REGINA GOULART DA SILVA STEMMER

Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem *Reggio Emilia*

Florianópolis, 24 de novembro de 2006

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MÁRCIA REGINA GOULART DA SILVA STEMMER

Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem *Reggio Emilia*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Nadir Zago e co-orientação da Profa. Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes.

Área de concentração: Educação, História e Política

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nadir Zago (orientadora – UFSC)

Profa. Dra. Maria Célia Marcondes Moraes (co-orientadora – UFSC)

Profa. Dra. Alessandra Arce (examinadora – UFSCar)

Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho (examinadora – UFSC)

Profa. Dra. Ligia Márcia Martins (examinadora – UNESP-Bauru)

Profa. Dra. Maria Isabel Batista Serrão (examinadora – UFSC)

Ao Marcelo, companheiro das madrugadas e das intermináveis discussões sobre o “pós-modernismo”. Meu amado e amigo, testemunha e cúmplice dos sonhos, das lutas, das fraquezas e das vitórias.

À Glorinha, minha filha, minha amiga de todas as horas que, sem que eu percebesse, se tornou “mulher”, exemplo constante de alegria, ternura e companheirismo e, espero, minha eterna interlocutora marxista.

A Luis Henrique, meu filho, meu “amor amoroso” que nasceu e cresceu nestes anos de doutorado, a quem, por ser ainda criança, dedico especialmente esta tese.

AGRADECIMENTOS

À Nadir Zago, pela orientação sempre diligente pela compreensão diante dos percalços do caminho e pelo incentivo;

À Maria Célia Marcondes de Moraes, por sua inestimável presença no meu percurso teórico, pelo carinho, amizade e incentivo;

À Règine Sirota, pela orientação e acolhida afável no doutorado sanduíche, financiado pela CAPES, na Université Paris V (Sorbonne/Paris);

À CAPES, pela concessão da bolsa que me permitiu realizar o doutorado sanduíche;

Às professoras Ligia Márcia Martins, Maria Isabel Serrão, Jucirema Quinteiro e Patrícia Torriglia, por terem aceito participar da banca examinadora, e, em especial, às professoras Alessandra Arce, Diana Carvalho de Carvalho e Maria Célia Marcondes de Moraes pelo rigor e ricas sugestões prestadas na qualificação;

Aos professores do PPGE/UFSC, pelas contribuições oferecidas nas diversas disciplinas, especialmente ao professor Lucídio Bianchetti e a professora Nilcéa Pelandré;

À professora Olinda Evangelista, pela sua gentileza em aceitar e se dispor a fazer a correção deste trabalho;

Aos meus pais, Luciano e Glória, presenças constantes, que sempre me apoiaram e estimularam e que, nos idos de 1980, deixaram sua terra para trás, para que os “filhos pudessem estudar na capital”;

À minha imensa família, especialmente meus irmãos Olívio, Jaci, Luis Carlos, Honorata e Pedro Paulo, com quem sempre foi possível contar;

Aos meus sogros, Caspar e Helena, e à minha cunhada Miriam, pelo apoio e carinho;

A meu genro Cláudio, pelo carinho e respeito dedicado a toda família;

À minha querida amiga Giandrée, que tornou a cidade das luzes muito mais iluminada e continuou iluminando, sobretudo, na volta aos trópicos;

Às amigas Margareth, Detinha, Jodete, Leilinha, Sônia Bayestoff, pelas trocas efetuadas, pela presença mesmo na distância, pelas mensagens carinhosas compartilhadas;

À Mirjan, Isabelle, Maura, Carla e Yann, pela generosidade em terem nos presenteado com sua amizade, tornando a estadia em Paris inesquecível e saudosa;

Aos colegas e amigos do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), pela sua compreensão e pela “força”, possibilitando o afastamento para realizar o doutorado;

À turma do doutorado 2002 do PPGE/UFSC, com quem compartilhei momentos de aprendizado e amizade, em especial, à Sandra, Rosângela, Regina, Paulo, Bia, Nelita, Robson e Cezar;

À memória da tia Bela, que amava ensinar e defendia sempre que a tarefa fundamental da escola é transmitir os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

RESUMO

O presente estudo se circunscreve no campo científico da educação e tem como objetivo analisar a relação entre o pensamento pós-moderno e a educação infantil. O pensamento pós-moderno – aqui tratado como uma agenda – adentrou a pesquisa educacional brasileira na década de 1990, passando a influenciar fortemente a produção de conhecimento nas diferentes áreas. A educação infantil não poderia estar alheia a essa influência e, dessa forma, buscou-se, nessa tese, investigar se e como o pós-modernismo se insere neste campo identificando suas possíveis conseqüências para a concepção de criança, infância e educação infantil. Na educação infantil, a partir da década de 1990 se instaurou como ponto fundamental à “construção de uma pedagogia para a infância”. Esta “construção de uma pedagogia para a infância” tem como um importante aporte teórico às produções sobre infância, criança e educação infantil oriundas do norte da Itália, notadamente das experiências desenvolvidas no município de Reggio Emilia, na região da Emilia Romagna. Esta experiência, que é também chamada de “abordagem *Reggio Emilia*”, obteve uma considerável receptividade no discurso educacional brasileiro, chegando a ser declarada como “um referencial mundial para a construção de uma pedagogia da infância”. Esta abordagem vem sendo também declarada por alguns autores como expressão da pós-modernidade para a educação infantil. Dessa forma, optou-se por analisar criticamente a relação entre o pensamento pós-moderno e a citada experiência. A perspectiva histórica foi a opção teórica e metodológica desta pesquisa. Para tal, fez-se necessário seguir dois caminhos de maneira simultânea: estudos que possibilitassem compreender o pensamento pós-moderno, buscando, com base nesta compreensão, identificar suas principais características bem como alguns aspectos relevantes e os pontos de inflexão que constituíram e constituem o debate atual pós-modernista e estudos que permitissem efetuar a análise dos fundamentos filosóficos, históricos e metodológicos orientadores da “abordagem *Reggio Emilia*”. A pesquisa possibilitou evidenciar que no horizonte teórico desta abordagem encontram-se elementos da “agenda pós-moderna”, dentre os quais destacamos: uma concepção negativa do ato de ensinar, a descaracterização do papel do professor, a desintelectualização docente, a fetichização e naturalização da infância, a exacerbação da individualidade e a ênfase dada à atividade compartilhada em uma gestão social local, focalizada onde são suprimidas as centrais contradições de classe entre capital/trabalho, evidenciando-se, por essa via, o ajustamento dessa proposta às configurações do capitalismo contemporâneo.

ABSTRACT

The present study is circumscribed in the scientific field of education and aims to analyze the relation between the post-modern thought and the early childhood education. The post-modern thought – here described as an agenda – has entered the Brazilian educational research in the decade of 1990, having henceforth strongly influenced the knowledge production in different fields. The early childhood education could not remain unaffected by this influence and, therefore, we searched in this thesis to investigate whether and how the post-modernism is inserted in this area, identifying its possible consequences for the conception of the child, the childhood and the early childhood education. After the 1990s, the “construction of a childhood pedagogy” has been established as a fundamental goal for the early childhood education field. That “construction of a childhood pedagogy” has as an important theoretical source the productions concerning that matter coming from the northern Italy, particularly from the experiences carried out in the municipality of Reggio Emilia, in the Emilia Romagna region. These experiences, also known as the “Reggio Emilia approach”, have achieved a considerable receptivity in the Brazilian educational discourse, being even declared as a “worldwide reference for the construction of a childhood pedagogy”. This approach has also been described by some authors as the expression of post-modernity for the early childhood education. Therefore, we opted to accomplish a critical analysis of the relations between the post-modern thought and the above mentioned experience. The historical perspective was the theoretical and methodological option for this research. For that purpose, we have followed two paths simultaneously: to carry out studies allowing understanding the post-modern thought and searching, based on that understanding, to identify its main features and relevant aspects and the inflexion points that represent the current post-modern debate; and to perform studies that allow to accomplish an analysis of the philosophical, historical and methodological fundamentals of the “Reggio Emilia approach”. The research allowed putting in evidence that elements of the post-modern agenda are present in this approach. Among them, we detach: a negative conception of the act of teaching; a mischaracterization of the role of the teacher; a docent desintellectualisation; a naturalization and fetishisation of childhood; an exacerbation of individualism and an emphasis given to shared activities in a local social management, focused there where the central class contradictions between capitalism and work are suppressed and putting in evidence, in that way, the adjustment of that proposal to the configurations of the contemporary capitalism.

SUMÁRIO

Introdução 11

CAPÍTULO I 18

Ontologia e metodologia: aproximações para a compreensão do real 18

1.1 Introdução 18

1.2 O agir humano como essência da humanização ou para uma ontologia do ser social 19

1.3 Como conhecer o todo dialeticamente estruturado ou para além da essência e da aparência 27

1.4 Aproximando-se do objeto 33

CAPÍTULO II 38

Educação infantil – gênese e perspectivas 38

2.1 Introdução 38

2.2 Origem da educação infantil 38

2.3 A proposta pedagógica de Friedrich Froebel 46

2.4 Educação infantil – perspectivas 52

CAPÍTULO III 61

Considerações sobre o pós-modernismo 61

3.1 Introdução 61

3.2 O pensamento pós-moderno 62

3.3 O fim da modernidade no século XX? Procedência e movimento da agenda pós-moderna 64

3.4 Modernidade x pós-modernidade 72

3.5 Modernidade e capitalismo 77

3.6 O irracionalismo pós-moderno 80

3.7 Alguns temas recorrentes no pensamento pós-moderno 82

3.8 Sobre o neopragmatismo 88

3.9 O pós-modernismo e a educação 92

CAPÍTULO IV 100

As concepções pós-modernas e a educação infantil 100

4.1 Introdução 100

4.2 A “experiência Reggio Emilia” 103

4.3 Características principais da abordagem Reggio Emilia 105

4.4 Educação infantil e pós-modernidade – aspectos gerais 116

4.5 Educação infantil: “fórum” de qual sociedade civil? 126

4.6 Educação infantil: fórum da sociedade civil 135

4.7 Construir significado: uma alternativa ao conceito de qualidade 145

4.8 O “pedagogo” e a documentação pedagógica: alicerces das concepções pós-modernas para a prática educacional 149

Considerações finais 164

Referências bibliográficas 171

Introdução

O pensamento pós-moderno¹ adentrou a pesquisa educacional no Brasil no início da década de 1990, embora sua formulação filosófica possa já ser observada no final da década de 1970. Della Fonte (2006), recuperou alguns aspectos da conjuntura brasileira entre 1974 e 1985, no período chamado de “abertura e transição democrática”, com o intuito de compreender os motivos desse fenômeno. Segundo a autora, a efervescência social e política vivida no Brasil nessa época se traduzia no campo educacional por um cenário de lutas contra a tecnologia educacional, o que demandava adotar uma postura crítica diante dos pressupostos positivistas que davam sustentação a essa pedagogia.

No panorama traçado pela autora, pode-se observar que o marxismo foi visto como um dos instrumentos dessa luta. Duas grandes polêmicas se instalaram no cenário educacional nesse período: a educação tecnicista (início da década de 1970) e as teorias crítico-reprodutivistas (final dos anos de 1970 e início da década de 1980). Nessas circunstâncias, a apropriação do marxismo foi um instrumento fundamental nos estudos e pesquisas que buscavam se contrapor tanto ao tecnicismo pedagógico quanto as teorias crítico reprodutivistas, visando inserir a educação na luta contra-hegêmica.

Essas foram as circunstâncias, segundo Della Fonte, que serviram de base para a formulação, no final da década de 1970, da pedagogia histórico-crítica², de inspiração marxista. Esta corrente pedagógica ganhou intensidade, sendo que o discurso sobre os determinantes sociais da educação fundamentados em maior ou menor grau na dialética materialista histórica tornou-se pouco a pouco senso comum entre os educadores das mais variadas tendências. Todavia, nesse processo gerou-se um hiato entre

¹ Eagleton (1998), distingue pós-modernidade como um período histórico específico do capitalismo e pós-modernismo como uma forma da cultura contemporânea. No entanto, apesar de fazer esta distinção entre pós-modernismo e pós-modernidade, adota o termo pós-modernismo para abranger os dois. Wood (1999), Moraes (2001), Della Fonte (2003), referem-se a uma “agenda pós-moderna” que englobaria diferentes e distintas tendências como o multiculturalismo, o neopragmatismo, o pós-estruturalismo, o pós-marxismo, entre outras.

² O termo pedagogia-histórico crítica foi cunhado por Dermeval Saviani.

os fundamentos da educação e o âmbito da prática educativa. Na tentativa de preencher esse espaço, buscou-se passar da crítica a prática, gerando saltos e justaposições forçadas (DELLA FONTE, 2006, p. 11).

Para a autora, esse contexto trás algumas pistas para compreender elementos que explicam como as teorias educacionais críticas saem de uma posição hegemônica na pesquisa educacional para um desenvolvimento lento e com influxos tímidos na prática pedagógica.

A entrada do discurso pós-moderno na pesquisa educacional brasileira se voltou não só contra o tecnicismo tecnológico e as teorias educacionais críticas, mas também contra as próprias teorias críticas da educação. Della Fonte assevera que no início isso não foi percebido com clareza, pois a inserção do pós-modernismo na educação ocorreu embutida nas propostas construtivistas e interacionistas, além do que também se procurou “amalgamar as teorias críticas e as pós-modernas (DELLA FONTE, 2006, p. 12).

Foi a partir da década de 1990 que o discurso pós-moderno na educação explicitou sua contraposição às teorias críticas, passando-se a falar, em alguns casos, em uma “teoria pós-crítica” em educação. E “foi dentro desse espírito que o pós-moderno se disseminou, de maneira capilar, em diversos campos investigativos da pesquisa educacional brasileira” (DELLA FONTE, 2006, p. 12).

Um dos aspectos mais recorrentes do que tratamos aqui como “agenda pós-moderna” na educação é a censura aos chamados fundamentos modernos da educação. Como parte desse embate contra o moderno, anuncia-se uma ruptura com o projeto de modernidade ou com o projeto do Iluminismo, considerados sinônimos, e com o que se considera personificação desse projeto. Dessa forma, nega-se a universalidade, a razão, a verdade, a ciência, o ideal de emancipação humana, o conhecimento objetivo da realidade, vista meramente como um construto ou um produto de crenças socialmente justificadas por uma determinada comunidade.

Essa é a ambiência que vem perpassando a educação atualmente e estabelecendo complexas relações entre esta e a sociedade, se inserindo, como se verá, no processo mais amplo de expansão, reprodução,

manutenção da hegemonia de uma determinada ideologia que, no limite, sustenta o sistema produtivo capitalista.

Esse universo que vem se descortinando na educação contemporânea não poderia, evidentemente, deixar à parte a educação infantil. Nesse sentido, a presente tese partiu da hipótese de que a influência do pós-modernismo vinha se intensificando nas produções da área. Essa hipótese nos levou ao aprofundamento dos estudos referentes ao pensamento pós-moderno, buscando identificar se e como esse pensamento se fazia presente na produção de conhecimento sobre a educação infantil brasileira.

Para tal, buscamos primeiramente identificar no contexto educacional brasileiro, notadamente na educação infantil, quais as tendências pedagógicas contemporâneas que vêm exercendo maior influência na área, tomando como referencial a década de 1990, por ser este o momento em que se incorpora e se adensa o discurso pós-modernista no Brasil.

Nossos estudos nos levaram a observar que, sobretudo ao final dos anos de 1990, começou a se difundir no discurso pedagógico da educação infantil a necessidade de se “construir uma pedagogia para a infância” (FARIA, 1999; ROCHA, 1999). Essa idéia encontrou ressonância significativa na área e foi gradativamente tornando-se hegemônica.

Essa pedagogia vem sendo considerada como um “campo de conhecimento em construção”. Segundo Rocha, identifica-se uma acumulação de conhecimentos sobre educação infantil com origem em diferentes campos científicos que “têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia”, o qual é denominado pela autora de Pedagogia da Educação Infantil³, sendo que esta pedagogia se inscreveria no âmbito de uma Pedagogia da Infância (1999, p 134).

Como esta anunciada pedagogia coincide com o adensamento do discurso pós-moderno na educação brasileira, pensamos inicialmente em adotá-la como foco de nossas análises. Todavia, por ser este ainda um “campo em constituição” (ROCHA, 1999, p. 135), procuramos identificar quais

³ Rocha (1999) refere-se a uma Pedagogia da Educação Infantil com o intuito de demarcar a área de sua pesquisa, voltada para crianças entre 0 e 6 anos, mas entende que o ideal é se falar em uma Pedagogia da Infância.

as bases que vinham dando suporte teórico ao debate em torno dessa questão.

Identificamos que a experiência educativa conhecida como “abordagem *Reggio Emilia*”⁴, que engloba um conjunto de princípios teóricos, filosóficos e metodológicos, desenvolvida em instituições de educação infantil no norte da Itália, mais especificamente aquelas localizadas no município de Reggio Emilia⁵, na região da Emilia Romagna, vêm exercendo uma importante influência na constituição e consolidação da pedagogia da infância no Brasil.

Como assevera Barbosa (1995), as experiências educativas lá desenvolvidas, tanto no campo teórico quanto prático, tornaram-se um ponto de referência mundial sobre a construção de uma pedagogia da infância. A “experiência *Reggio Emilia*” foi também apontada por Dalhberg, Pence e Moss (2003) como expressão da pós-modernidade para a educação infantil.

A partir dessas constatações, focalizamos nosso trabalho na análise dessa abordagem. Nesse sentido, o objetivo de nosso trabalho voltou-se para a compreensão do pensamento pós-moderno, examinando se e como suas concepções se fazem presentes na educação infantil, notadamente na “abordagem *Reggio Emilia*”, com o intuito de identificar suas prováveis consequências para a compreensão da criança, da infância e da educação infantil.

Em termos de organização, esta tese se encontra estruturada em quatro capítulos. O primeiro – **Ontologia e metodologia: aproximações para a compreensão do real** – é dedicado a apresentar as referências onto-metodológicas que orientaram a pesquisa. A perspectiva ontológica

⁴ Nas publicações referentes ao trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil do município de *Reggio Emilia*, ora se utiliza o termo “abordagem”, ora se utiliza o termo “experiência”. Conclui-se que ambos são usados como sinônimos. Utilizaremos ambos os termos para nos referirmos ao conjunto das práticas e preceitos pedagógicos que orientam o trabalho desenvolvido naquelas instituições.

⁵ Na *comune* de Reggio Emilia havia 67 instituições de educação infantil (dados de 2001 referentes à década de 1990), dividida em religiosas, gestão mista, cooperativa, comunal e estatal (LORENZI, O.; BORGHI, E.; CANOVI, A., 2001, p. 111-114). Segundo Piccinini (2004), existem atualmente 22 pré-escolas comunais, das quais duas são cooperativas, e 23 creches, das quais 10 são cooperativas; há ainda 10 escolas estatais e 21 escolas religiosas. Ziglio (1999, p. ix) refere-se a aproximadamente 20 escolas da infância (três-seis anos) que utilizam o mesmo modelo pedagógico. Spaggiari (1999) esclarece que são 33 as escolas comunais (municipais) que fazem parte da gestão social (a gestão social, como se verá, é intrínseca à “experiência *Reggio Emilia*”).

compreende aspectos da totalidade social em seu processo histórico extremamente complexo. Baseadas nessa compreensão apontamos nesse capítulo aspectos relevantes da ontologia e da história, em especial os que tangem à relação entre sujeito e objeto, o movimento entre o universal o singular e o particular, reafirmando a possibilidade de conhecimento do real e de uma correta apreensão do objeto. Este capítulo assume um duplo papel: expressa nossas concepções teórico-metodológicas e simultaneamente permite reafirmar a possibilidade do conhecimento objetivo, oferecendo argumentos para a oposição ao irracionalismo pós-moderno. Nesse solo, o conhecimento não é uma construção. É, ao contrário, explicitamente entendido como apropriação da realidade objetiva, como reprodução dessa realidade no pensamento, mediada por um árduo processo de elaboração teórica.

No segundo capítulo – **Educação infantil, gênese e perspectivas** – fazemos, ainda que de forma sintética, uma incursão pela história da educação infantil com o intuito de evidenciar que esta etapa educativa difere-se da educação escolar já em sua origem tendo uma trajetória também diferenciada. Esclarecemos que a antinomia assistencialismo x educativo, em que se afirmava que a creche e a pré-escola com funções assistencialistas não teriam um caráter educacional, foi, durante muito tempo, uma compreensão equivocada, pois o caráter assistencial possui também um caráter educativo. Evidenciamos também a influência da proposta pedagógica froebeliana que se consolidou como uma das principais tendências a subsidiar os fundamentos pedagógicos que orientaram as práticas educacionais dirigidas às crianças pequenas no ocidente. Procuramos expor as contradições presentes na pedagogia de Froebel, apoiando-nos na tese de Alessandra Arce (2002), na qual a autora revela que os princípios que orientavam esta pedagogia estavam calcados em regras e conhecimentos inscritos no cotidiano doméstico e não na razão e na ciência. Esta pedagogia foi fortemente dominada pelo sentimento, subjetivismo e irracionalismo. Ainda, apresentamos as perspectivas contemporâneas para a área, mostrando que a idéia de se construir uma pedagogia para a infância vem se tornando hegemônica para a educação infantil brasileira, recebendo

uma importante influência das concepções oriundas da “abordagem *Reggio Emilia*”.

No terceiro capítulo – **Considerações sobre o pós-modernismo** – expomos nossas reflexões sobre o pós-modernismo. Propusemos pensar o pós-modernismo como expressão de uma parcela da esquerda intelectual no Ocidente diante de vários acontecimentos do século XX, principalmente dos seus fracassos políticos. Visto como uma agenda, o pós-modernismo representa a versão mais recente da tradição contra-iluminista. Sua constituição forja-se na fase áurea do capitalismo, após a Segunda Guerra Mundial, ganha impulso com os eventos ocorridos na década de 1960 e atinge seu clímax com a crise de recomposição capitalista nos anos de 1970. Considerando que o termo pós-modernismo é de difícil precisão e comporta diferentes tendências, abrangendo diversas correntes, indicamos que ao usar o termo pós-modernidade, estaremos nos referindo a uma “agenda” que engloba uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes. Ressaltamos que, embora conflitantes entre si em muitos aspectos, tais tendências possuem um conjunto de características que lhes são comuns. Destacamos, entre elas, a ruptura com o projeto iluminista de emancipação, a recusa das grandes narrativas, a negação do real e da objetividade do conhecimento, a impossibilidade da verdade e um profundo relativismo ontológico e epistemológico.

No capítulo IV – **As concepções pós-modernas e a educação infantil** – centramos a análise sobre a “abordagem *Reggio Emilia*”, buscando, com o auxílio da bibliografia consultada, mostrar o que é e como se concretiza esta abordagem, desvelando como muitos aspectos da agenda pós-moderna podem, efetivamente, serem nela identificados. Procuramos efetuar uma análise que levasse em conta as contradições presentes no discurso pós-moderno ao mesmo tempo em que evidenciamos suas implicações para a educação infantil.

Nas **Considerações Finais** realizamos uma síntese do trabalho, avaliando a relação entre as propostas “emilianas” para a educação infantil e o pós-modernismo, indicando mais precisamente suas possíveis implicações e abrindo algumas questões para futuras pesquisas.

Para finalizar, no intuito de não repetir essa informação a cada momento no qual se recorreu a fontes bibliográficas estrangeiras, esclarecemos que as citações em língua estrangeira foram por nós traduzidas, sem obliterar a preciosa colaboração de Giandrèa Reuss Strenzel nas fontes bibliográficas em italiano e Marcelo Ricardo Stemmer nas investigações feitas na internet no idioma alemão.

CAPÍTULO I

Ontologia e metodologia: aproximações para a compreensão do real

1.1 Introdução

As questões de método ocupam um lugar central e decisivo em uma investigação, como assinala Moraes (2000, p. 19). Esta é a razão para que iniciemos explicitando os referenciais que orientaram a pesquisa. Temos a convicção de que para ser possível uma crítica teórica relevante é fundamental defender uma ontologia que confira inteligibilidade ao conhecimento científico. Se o antiontologismo é a expressão máxima do pós-modernismo ao negar o real e a possibilidade de conhecê-lo objetivamente, a nosso ver somente a crítica realista, com base na ontologia marxiana, oferece argumentos sólidos para se opor ao irracionalismo pós-moderno.

Partimos do entendimento de que a humanidade do homem tem o seu verdadeiro ato de nascimento na história; que o ser humano, como ente que reage à sua realidade primeira, ineliminavelmente objetiva, é um ser objetivo, passivo e ativo ao mesmo tempo. É passivo porque, como animais e plantas, sofre necessidades; é ativo porque o próprio sentir necessidades o impulsiona para sua resolução, tornando-o produtor de objetivações por meio de seu agir sobre a natureza. Isto é, a objetividade forma a propriedade originária não somente de todos os seres e suas relações, mas também do resultado do seu trabalho, dos seus atos de objetivação.

A perspectiva ontológica supõe o reconhecimento de que o movimento e a organização da realidade social criam uma lógica que lhe é imanente. Por conseguinte, a lógica é a expressão mental de universais efetivos e não o pressuposto da realidade. Captar o movimento do real e reproduzi-lo no pensamento mediante categorias é o objetivo principal da atividade de conhecimento. Nesse sentido o objeto não é um “construto”, mas, ao contrário, é o próprio objeto, pressuposto em sua existência real, que determina o caminho a ser seguido pelo sujeito do conhecimento.

Ressalte-se que os objetos existem independentemente da percepção humana de sua existência. A existência de estruturas além da percepção

humana pode ser demonstrada por intermédio de duas proposições: primeiro, a atividade humana requer necessariamente condições e, segundo, essas condições – como condições – são anteriores aos próprios atos (MEDEIROS, 2005, p. 14)⁶. Segundo Marx, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1978, p. 17).

O conhecimento deve apreender a gênese e as tendências de desenvolvimento do objeto, analisando suas contradições e possibilidades de superação. Apreender o objeto concreto significa responder às seguintes perguntas: que conjunto de relações o determina? Quais são suas contradições essenciais e suas tendências de desenvolvimento? Questões precedidas por outras essenciais para a compreensão destas: é possível conhecer a realidade? E mais fundamentalmente: o que é a realidade? Com base nestas questões, sustentadas na ontologia marxiana, demarcamos a problemática da relação sujeito/objeto e a da possibilidade do conhecimento do real e de uma correta apreensão do objeto.

1.2 O agir humano como essência da humanização ou para uma ontologia do ser social

Iniciamos afirmando, com Lukács (1981), que é mediante o trabalho, o agir humano sobre a natureza, que o ser humano se objetiva. Não se trata de desconsiderar categorias que são decisivas para qualquer grau do ser, categorias que se encontram inextricavelmente imbricadas como o trabalho, a

⁶ Medeiros assinala, baseado em Bhaskar, que as condições da atividade humana – as estruturas sociais – são antecedentes à própria atividade humana, no sentido de que ao nascer, os seres humanos já se deparam com elas. Isto é, a existência das estruturas sociais é anterior ao indivíduo, o que claramente implica sua existência fora dele mesmo. Por exemplo, todo ato de fala pressupõe a existência da linguagem, todo cheque pressupõe a existência do sistema bancário, toda greve pressupõe a existência do sistema de classes sociais, toda mercadoria pressupõe a existência do mercado, todo pecado pressupõe a existência da religião. As estruturas sociais são relativamente autônomas com relação ao agir humano, no sentido de que não podem ser um resultado intencional, teleológico, um produto dos atos individuais. No entanto, embora considerando que as estruturas sociais não sejam um produto dos atos individuais, é preciso atenção ao fato de que elas não podem ser independentes da atividade humana geral – se algumas das condições dos atos humanos são de fato sociais. Sinteticamente, “a sociedade está para os indivíduos, então, como algo que eles nunca fazem, mas que existe apenas em virtude de sua atividade”. (MEDEIROS, 2005, p. 14-15).

linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho e que, com elas, surgem novas relações da consciência com a realidade e, em decorrência, com a própria consciência (LUKÁCS, 1981, p. 1). Trata-se, porém, de afirmar que a categoria central da ontologia do ser social é o trabalho. O trabalho é a atividade primeira do ser humano, aquela mediante a qual homens e mulheres produzem, reproduzem e transformam sua existência. Considerando essa importância, alguns aspectos gerais relacionados ao processo de trabalho devem ser mencionados aqui. Como assinala Lukács (1981), a essência do trabalho humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência. Marx e Engels (1978, p. 39) assim se referem em relação ao tema:

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades.

O caráter de objetividade é, no entanto, comum a todo ser, seja ele o ser social ou o ser natural. Ambos necessitam comer, beber, se reproduzir. Mas é a atividade vital consciente que possibilita ao homem, diferentemente dos animais, se apropriar da natureza e produzir os meios que permitirão a satisfação de suas necessidades. O homem é antes de tudo um ser natural⁷, e para que possa existir necessita relacionar-se com o restante da natureza; todavia, o homem não é, como afirma Marx (1987, p. 207),

[...] apenas um ser natural, mas um ser natural *humano*, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, um ser *genérico*, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são os seus objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido *humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana.

⁷ As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que surge e se explicita a práxis social a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, porém, é um processo dialético que começa com um salto, com o pôr teleológico do trabalho, não podendo ter qualquer analogia na natureza. O fato de que esse processo, na realidade, seja bastante longo, com inúmeras formas intermediárias, não anula a existência do salto ontológico. Com o ato da posição teleológica do trabalho, temos em-si o ser social. (Lukács in: MEDEIROS, 2005, p. 16).

Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser *humano* de modo adequado. E como tudo o que é natural deve *nascer*, assim também o *homem* possui seu ato de nascimento: a *história*, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera (grifos no original).

Nos animais, as condições de existência serão sempre fixadas biologicamente. Qualquer que seja a origem de diferentes tipos de sociedades animais, ela não tem por si só nenhuma possibilidade imanente de um desenvolvimento ulterior, tratando-se de um modo particular de adaptação ao próprio ambiente. Ao contrário, diz Lukács, a “divisão gerada pelo trabalho na sociedade humana cria as suas próprias condições de reprodução no interior da qual a simples reprodução do existente é só um caso-limite face à reprodução ampliada que, ao invés, é típica” (LUKÁCS, 1991, p. 4).

Dito de outra forma, enquanto para os animais a reprodução se mantém ao nível meramente instintivo, regulado por leis biológicas, os homens interpõem a consciência entre suas necessidades e sua atividade, tornando-os dois elementos distintos. Somente o trabalho tem como sua essência ontológica um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica como orgânica. Inter-relação que assinala, antes de tudo, a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

A atividade humana é precedida de uma intenção, isto é, o homem projeta sua ação e sua atividade é sempre objeto de seu querer, de sua consciência. A atividade produtiva humana é assim atividade subordinada a um fim, atividade teleológica. Marx (1998, p. 211-212) enfatiza o caráter teleológico do trabalho humano:

Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No final do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, o homem produz uma realidade humanizada pela sua atividade, humanizando a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Note-se, porém, que o agir humano “não pode se realizar a partir do nada, com nada e sobre nada. Trabalhar significa trabalhar sobre e com determinadas causas materiais” (MEDEIROS, 2005, p. 16).

O trabalho é um processo no qual os seres humanos se apropriam de determinados objetos transformando-os em instrumento para uma determinada ação. Ação esta que foi previamente idealizada e desta forma o objeto passa a ter uma função diversa de sua função natural, cuja significação é dada pela atividade social. O homem cria um novo significado para o objeto. Observe-se, no entanto, que tal criação não pode desconsiderar a natureza do objeto em si mesmo para poder adequá-lo às suas finalidades. Como afirma Duarte (1993, p. 34-35),

[...] a apropriação de um objeto natural pelo homem, que o transforma em seu instrumento, nunca pode se realizar independentemente das condições objetivas originais desse objeto, ainda que estas venham a sofrer enormes transformações qualitativas, gerando fenômenos sem precedentes na história natural. [...] a questão fundamental é que ao sofrer a ação humana, o objeto passa ter novas funções, isto é, passa a ser *portador* de funções sociais (grifo no original).

Portanto, ao idealizar sua ação para que o processo se realize, o homem deve colocar em ação as relações causais do objeto sobre o qual atua. Lukács (1981, p. 8), esclarece mais bem esta questão:

[...] a busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e dos processos cujo movimento pode levar a alcançar um fim posto. No entanto, a posição do fim e a busca dos meios nada podem produzir de novo enquanto a realidade natural permanecer o que é em si mesma: um sistema de complexos cuja legalidade continua a operar com total indiferença com respeito a todas as aspirações e idéias do homem.

Isso significa que é necessário evidenciar aquilo que em si mesmo governa o objeto em questão, independentemente de toda a consciência. É necessário descobrir no objeto novas conexões e funções que, quando

postas em movimento, tornem possível o fim teleologicamente posto⁸. Dito de outro modo, para atingir uma finalidade posta no processo de trabalho é necessário o conhecimento da realidade objetiva, das conexões causais presentes no objeto sobre o qual o agir humano irá atuar. Como afirma Medeiros, citando Lukács,

Toda práxis orienta-se imediatamente no sentido de alcançar um objetivo concreto determinado. Para tanto deve ser conhecida a verdadeira constituição dos objetos que servem de meio para tal posição de finalidade, pertencendo igualmente àquela constituição as relações, as prováveis conseqüências etc. Por isso a práxis está inseparavelmente ligada ao conhecimento; por isso o trabalho [...] é a fonte originária, o modelo geral, também da atividade teórica dos homens (MEDEIROS, 2005, p. 19).

Portanto, a realidade do agir humano como escolha finalística entre alternativas implica o conhecimento das relações causais necessárias à modificação da realidade de forma controlada⁹. Ressalte-se, porém, que esse conhecimento não é pleno, pois mesmo se atingida a finalidade anteposta, novos efeitos não previstos no início poderão ocorrer. Some-se a isso a existência de uma multiplicidade de posições teleológicas individuais conflitantes, o que impede a determinação de uma finalidade para o ser social como um todo, o que nos impele a acrescentar que o aspecto teleológico diz respeito aos processos individuais, não há para o conjunto da sociedade qualquer determinação teleológica. “Os sujeitos históricos operam teleologicamente, mas a história não tem teleologia” (NETTO, 1998, p. 63).

Observamos que a relação entre teleologia e causalidade apresenta uma contradição imanente. Ao mesmo tempo em que uma pressupõe a outra, elas se excluem mutuamente como elementos antitéticos. Explicitando, podemos dizer que para a finalidade do processo de trabalho se realizar é necessário pôr em ação a causalidade dos objetos, causalidade que passa a

⁸ Lukács utiliza a pedra como exemplificação: no ser-em-si da pedra não há nenhuma intenção, e nem sequer um indício, de ser utilizada como faca ou machado. Ela só pode adquirir tal função de instrumento quando suas propriedades objetivamente presentes, existentes em si mesmas, sejam adequadas para entrar numa combinação tal que torne isso possível. Neste caso, a pedra passa a ter uma função socialmente dada, sem que mudem, no entanto, em termos ontológicos naturais, os seus fundamentos. Ela será sempre uma pedra em si-mesma.

⁹ Um exemplo corriqueiro que podemos assinalar é o fato de que para fazer uma mesa ou outro objeto qualquer surgir da madeira, de acordo com um projeto pré-estabelecido, é preciso conhecer as propriedades da madeira, das ferramentas empregadas, do ambiente no qual se trabalha e da capacidade humana de trabalhar com aquelas ferramentas.

ser causalidade posta na medida em opera somente para atender à finalidade do processo. No entanto, a causalidade, como princípio espontâneo do movimento exclui qualquer intervenção de uma consciência que o ponha. Desta forma, o agir humano se determina como uma unidade contraditória entre teleologia e causalidade¹⁰.

Neste sentido observamos que a determinação contraditória no processo do trabalho poder ser encontrada na relação entre ser e consciência: por um lado, o conhecimento do objeto, sua expressão na consciência, é necessário para a realização do agir humano, para a criação de uma nova objetividade. Por outro lado, a expressão do objeto na consciência é uma forma de negação do ser.

O trabalho é um complexo que possui características que lhe são essenciais e que nos remetem a algumas determinações centrais do ser social: como unidade contraditória de teleologia e causalidade, são elementos distintivos do trabalho: o caráter teleológico ou intencional do comportamento humano, ou seja, a ideação do fim a se alcançar; o fato de que trabalhar significa trabalhar sobre e com determinadas causas materiais; o reconhecimento das causalidades objetivas, ou seja, o processo no qual o ser humano se apropria de determinados objetos para produzir um resultado pré-determinado, ou, dito de outra forma, a escolha dos meios mais adequados para a execução da finalidade, a operação sobre o objeto e a realização da finalidade.

Todos esses elementos se determinam e se pressupõem mutuamente formando um complexo, uma totalidade. Enfatizamos que, para Moraes (2000, p. 20), “o trabalho vive de sua própria contradição, produz e nega o que produz, faz-se no tempo e no espaço e, por isto mesmo, é profundamente histórico”.

Assim, o ser social objetivado mediante o seu agir consciente, por meio do trabalho, consiste em um conjunto de determinações contraditórias: teleologia/causalidade, ser/consciência, sujeito/objeto, fins/meios/, forças

¹⁰ Lukács (1981, p. 4) assinala que Hegel vê com precisão os dois lados deste processo: por um lado, a posição teleológica “simplesmente” faz uso da atividade que é própria da natureza; por outro lado, a transformação desta atividade torna-a o contrário de si mesma. Isto significa que esta atividade natural se transforma numa atividade posta, sem que mudem em termos ontológico-naturais os seus fundamentos.

produtivas/relações de produção etc. Essas determinações do ser encontram-se em íntima ligação com seu caráter de complexo. A contradição, a interação de opostos, é a forma de relação dos elementos de um complexo – como no trabalho – e dos complexos em si. Desta maneira a contradição é uma categoria fundamental para o pensamento dialético, bem sintetizada nas palavras de Moraes (2000, p. 22):

[...] a contradição só pode ser a base de uma “metodologia” dialética e exercer a função de conceito explicativo mais amplo, na medida em que reflete o movimento originário do real, que nela encontra sua própria condição de desenvolvimento. [...] a contradição só pode ser compreendida como uma categoria interpretativa do real porque é, em primeiro lugar e com radical anterioridade, constitutiva desse mesmo real, perpassando todas as formas do ser social. [...] A racionalidade do real em sua construção ontológica encontra-se no movimento contraditório da existência social. [...] A contradição, portanto, é um motor temporal, isto é, as relações contraditórias não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas. A história é, justamente, o movimento de produção e de superação das contradições.

É na tensão entre elementos contraditórios que o ser social se reproduz e se transforma. O resultado desta tensão é a produção do novo – de novas objetividades e de nova subjetividade. Todavia, como afirma Duarte (2003), seria equivocado concluir que a relação entre objetivação e apropriação – a produção de uma realidade humana cada vez mais enriquecida por novas forças, novas capacidades e novas necessidades humanas – só apareça quando o ser humano cria algo absolutamente novo.

A repetição da produção de um tipo de instrumento já existente é tanto um processo de objetivação como de apropriação. E é muito difícil, na história, separar em absoluto a repetição e a criação de algo já existente, porque muitas vezes, ao se produzir algo já existente, descobrem-se novos aspectos que levarão ao seu desenvolvimento. O mesmo pode acontecer com a descoberta de novas formas de utilização de algo já existente, que acabarão exigindo sua adaptação a essas novas formas de utilização. [...] a reprodução do ser social é um processo dialético no qual não se separam a criação do novo e a conservação do existente (DUARTE, 2003, p. 29).

A noção de totalidade permite a consideração da diferença sem que se perca de vista a unidade. Cada complexo possui um ser em-si, uma

existência autônoma, podendo ser tomado como objeto específico de investigação. Por outro lado, e ao mesmo tempo, essa mesma existência autônoma dos complexos particulares, essa mesma diversidade, integra um conjunto de instâncias diversas da realidade que não podem ser separadas na prática, ou seja, é essa a razão pela qual a inspeção autônoma de elementos não pode jamais perder de vista a totalidade.

Portanto, afirmar a realidade como totalidade não significa compreendê-la como uma unidade indiferenciada, na qual se suprimem os momentos particulares ou os fenômenos concretos. Não significa também

[...] compreendê-la como a somatória dos fatos ou como o conjunto de todos os fatos. [...] longe de significar todos os fatos, a realidade em sua totalidade significa um todo estruturado, processual, em permanente dissolução/engendramento, onde cada parte da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca, contraditória, com todas as partes do real (MORAES, 2000, p. 23).

A realidade pode ser compreendida como um todo estruturado (totalidade) porque no relacionamento entre o ser social e o ser natural a emergência do trabalho, como momento prioritário do agir humano e, portanto, como momento específico da evolução biológica, cria a si próprio como objetividade que não possui analogia na natureza e, com isso, cria a própria sociedade. Note-se, porém, que esta relação é dialética, pois as estruturas sociais e o agir humano são reflexivamente relacionados, sendo que os atos singulares não podem ocorrer na ausência de estruturas sociais, mas elas podem existir mesmo que não sejam materializadas em eventos, pois possuem prioridade ontológica sobre os eventos singulares.

Importa ressaltar que atribuir prioridade ontológica a uma determinada categoria com relação à outra não significa adotar uma hierarquia de valor. Tão somente quer se afirmar que a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível. Medeiros (2005, p. 24) afirma que

O mundo social é [...] composto de uma “multidão de coisas” estruturadas, dotadas com poderes intrínsecos que podem estar em constante operação, mesmo que não estejam materializadas em eventos. Isso ocorre porque vários mecanismos (naturais e sociais), alguns contrapostos,

interagem na totalidade do ser social, produzindo dinamicamente os eventos sociais.

Mas a totalidade que é unidade de complexidade e processualidade não se deixa conhecer pela observação empírica convencional. A característica do ser social como uma totalidade exige que o conhecimento, ontologicamente orientado, deve apreender o objeto como elemento da totalidade, pois toda vez que “a noção de totalidade é perdida, o que ocorre é a defesa, usualmente sutil e velada, de uma abstração idealista, construída totalmente *a priori*” (MEDEIROS, 2005, p. 22).

As estruturas sociais por serem resultados (não teleológicos) das interações entre as práticas humanas intencionais envolvem, necessariamente o conhecimento, conhecimento que é, portanto, irredutivelmente histórico. Ocorre que a essência (o real em sua complexidade) e a aparência (as formas fenomênicas da realidade) são produzidas pelas mesmas necessidades sociais e, portanto, constituem-se em componentes indissolúveis de um mesmo complexo social e histórico. E aqui deparamo-nos com uma questão ontológica fundamental, a da relação entre os aspectos fenomênicos e essenciais da realidade.

1.3 Como conhecer o todo dialeticamente estruturado ou para além da essência e da aparência

Os aspectos ontológicos que apontamos anteriormente indicam importantes princípios onto-metodológicos. É necessário voltarmos agora para a necessidade do processo de investigação científica para o conhecimento.

Como dito anteriormente, essência e aparência são produzidas pelo mesmo complexo social. No entanto, de forma imediata a realidade revela somente seus aspectos fenomênicos os quais, por serem imediatos, obscurecem a gênese, as especificidades e as determinações reais. Como indica Marx (1983), se toda realidade se mostrasse de forma imediata não seria necessário o processo de investigação científica para o conhecimento e atuação sobre essa realidade. Segundo Medeiros (2005, p. 30),

O conhecimento circunscrito à prática cotidiana, pelo caráter restrito de seus objetivos, dificilmente consegue ou necessita,

exceto de forma arbitrária, ir além do conhecimento adquirido diretamente das manifestações fenomênicas das estruturas sociais e desvencilhar-se de todas as determinações sociais envolvidas neste âmbito (o que Lukács denominou como “preconceitos da vida cotidiana”).

Para superação do conhecimento circunscrito à práxis cotidiana, profundamente conservador, faz-se necessário o surgimento de novas e mais refinadas formas de conhecimento, como a ciência¹¹ e a filosofia, destinadas primordialmente à descoberta, descrição e compreensão das estruturas do mundo. O desenvolvimento destas formas, por sua vez, retroage sobre o agir humano, alargando seu escopo. Por outro lado, o mesmo desenvolvimento da práxis, pode requerer e favorecer, também por necessidade, formas de consciência equivocadas, distorcidas, mistificadas, falsas crenças, inclusive no âmbito da filosofia e da ciência.

Note-se que as formas falsas de consciência não poderiam adquirir um tipo qualquer de objetividade social e se reproduzir como concepções correntes caso fossem inúteis, caso não servissem a um propósito qualquer no interior do ser social. As mistificações têm que ser convenientes a determinados interesses práticos individuais ou coletivos. Tome-se como exemplo o salário: sua relevância social consiste no fato de que ele oculta em si o trabalho excedente (mais-valia), não pago, realizado pela classe trabalhadora para o capital. Nesse sentido, possui um papel fundamental para a manutenção da ordem social capitalista, cuja economia baseia-se, principalmente, na capacidade de o capital extrair mais trabalho do que paga ao trabalhador.

Para Moraes (2000, p. 27),

todas as formas de objetividade mediante as quais o mundo aparece, necessária e imediatamente ao ser humano, na sociedade capitalista, ocultam igualmente e em primeiro lugar as categorias econômicas, sua essência profunda de

¹¹ Faz-se necessário alertar que defender o papel emancipatório da ciência não significa subscrever a fé incondicional iluminista na capacidade emancipatória da razão: a mesma razão utilizada para curar o câncer (natural e social) é utilizada para o desenvolvimento de concepções mistificadoras e mesmo para a construção de armas atômicas. Não se pode, por outro lado, utilizar as consequências negativas do desenvolvimento científico como desculpa para a temerária defesa (pós-modernista, por exemplo) da eliminação, redução ou desmerecimento da atividade científica em si, como se a ciência fosse uma estrutura totalmente à parte da vida social. Grosso modo, culpar a ciência pelo uso que a humanidade faz das verdades por ela descobertas equivale a culpar o inventor do automóvel pela ocorrência de engarrafamentos (MEDEIROS, 2005, p. 25).

categorias de relação inter-humanas. As formas de objetividade aparecem como coisas e relação entre as coisas, “se revestem da forma de relação social entre os produtos do trabalho”.

Por conseguinte, podemos afirmar que as formas aparentes dissimulam e ocultam a essência mesma do objeto e cabe ao pensamento científico o desvelamento do real. Em outras palavras, nos aspectos fenomênicos da realidade não se apresenta o que a constitui essencialmente, o movimento, a determinação histórica. Só desvelando a estrutura ontológica fundamental da realidade, ou seja, as contradições que lhe imprimem o movimento, seu caráter de totalidade processual e complexa, é que o processo de conhecimento pode se realizar como instrumento de uma práxis realmente transformadora. A ciência é precisamente a atividade que tem como finalidade principal o emprego de métodos particulares cada vez mais refinados para descobrir a real constituição do mundo e essa descoberta se dá em oposição a concepções previamente estabelecidas. Neste sentido, a atividade científica é por definição, crítica.

Ainda no âmbito desta questão, e para a finalidade deste trabalho, importa esclarecer a não neutralidade da atividade científica. Há uma relação em dois sentidos entre o discurso científico e os valores: por um lado o discurso científico é influenciado pelos valores e, por outro, ele os influencia. Para não se derivar desta afirmação um profundo relativismo ontológico, como o fazem os pós-modernistas e outras correntes anti-realistas, reafirmamos sinteticamente o que desenvolvemos anteriormente: da possibilidade de espelhar no pensamento a realidade, ou parte dela, cientes, contudo, da transitoriedade e provisoriedade deste conhecimento.

Observe-se que este aspecto relacional entre os valores se estabelece justamente pela definição da atividade científica como crítica. Ela critica concepções, fontes de concepções, ações fundamentadas sobre concepções e também valores e outras condições sociais subentendidos em sua reprodução como concepções correntes. Como não há crítica efetiva sem alternativa, a ciência não teria como opor valores sem defender ou explicitar outros valores, seus e de outras práticas sociais. Medeiros (2005, p. 33) reafirma o argumento de Bhaskar de que

o aspecto distintivo das elaborações científicas encontra-se no fato de que elas se fundamentam, em última instância, sobre um sistema de valores ao qual certamente se aplica a acusação de não-neutralidade, mas não a de não-objetividade. Trata-se do sistema baseado no valor da verdade que, como condição da inteligibilidade dos discursos, dispensa apresentações ou prefácios.

Em outro sentido, a atividade científica produz efeitos sobre o sistema de valores, tanto porque abala ou descaracteriza determinadas crenças¹² quanto porque este abalo ou descaracterização geralmente implica uma defesa indireta de crenças antagônicas e de outros valores. O impacto do desenvolvimento científico sobre o sistema de crenças e valores da sociedade não fica restrito a esse domínio. Atinge, por vezes, radicalmente a práxis social.

Isso posto, importa destacar que não podemos negar, de forma alguma, a importância decisiva do domínio fenomênico do mundo, em si ou em termos de conhecimento. As manifestações factuais do ser social são o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento científico. Como afirma Netto (1998, p. 59),

Em Marx, a aparência não é descartada, não é secundarizada, mas ela tanto revela quanto oculta a essência. [...] partir da aparência significa partir da factualidade para localizar processos que remetem a novos dados, que remetem a novos processos e que, portanto, permite, numa viagem regressiva, num caminho de volta, retomar aquela mesma factibilidade que foi o ponto de partida inicial e encontrar nela, retirando de sua processualidade, os traços que a particularizam.

O primeiro passo para conhecimento é justamente a apreensão da experiência imediata, para então poder elaborar conceitos em abstrações de caráter cada vez mais geral “numa oscilação permanente – e mutuamente esclarecedora – entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto e, acrescentaríamos, entre o singular e o universal” (MORAES, 2000, p. 29).

Segundo Moraes (2000, p. 36),

¹² Sobre esse tema sugerimos o instigante artigo de Meera Nanda (1999), “Contra a destruição/desconstrução da ciência”, em que, entre outras questões, revela como o conhecimento científico, no seu caso e de outras mulheres indianas, vivendo em um sistema de castas, possibilita uma experiência autenticamente emancipatória no sentido de permitir a superação de racionalizações tradicionais de carma, casta e inferioridade das mulheres como “fatos da natureza”.

A metodologia dialética é um duplo caminho, sempre tomando em consideração a particularidade. Quando se dirige do universal ao singular percorre o caminho da concreção, constitui-se na reprodução de um objeto concreto por uma teoria concreta. O outro caminho do singular ao universal, é o caminho da generalização de modo que uma singularidade é reencontrada em sua rica determinação pelos atributos da universalidade.

A análise da particularidade é, portanto, o campo de mediação entre a universalidade e a singularidade pois o singular não existe desvinculado do particular e do universal. Como afirma Lukács apud Medeiros (2005, p. 42):

É indubitável que a participação do sujeito cognoscente no espelhamento do universal no pensamento é considerável: de fato o universal não aparece na realidade existente em si de maneira imediata ou isolada, independente dos objetos e relações singulares, sendo, portanto, necessário obtê-lo mediante a análise de tais objetos e relações.

A abstração visa compreender como determinadas relações atuam na ausência de circunstâncias que impedem sua efetivação plena. Nesse sentido, o processo de abstração é necessário a todas as formas de conhecimento. Nas ciências humanas as abstrações ganham uma especificidade, pois, como afirma Lukács (1979, p. 42),

[...] no âmbito do ser social, é ontologicamente impossível isolar realmente os processos singulares mediante experimentos efetivos, tão-somente os experimentos ideais da abstração permitem aqui a investigação teórica de como determinadas relações, forças etc. de caráter econômico atuam se todas as circunstâncias que habitualmente obstaculizam, paralisam, modificam etc. a presença delas na realidade econômica fossem mentalmente eliminadas.

Portanto, quando se trata do ser social, a possibilidade de abstrair por meio de experimentação está excluída. A extrema complexidade, o caráter marcadamente histórico e a presença de determinações subjetivas, são elementos ontológicos que impedem a realização de experimento tal como realizados nas ciências naturais. Desta forma, no processo de conhecimento da sociedade as abstrações exercem o papel de “experimento ideal”. O exercício da construção de abstrações não funciona em meio à total e absoluta liberdade criativa. “Há que se respeitar, em todo momento, as abstrações e conexões da própria realidade que, quando violadas ou

deturpadas, findam por descaracterizar o próprio exercício abstrativo” (MEDEIROS, 2005, p. 39).

Desta forma, o conhecimento ontologicamente fundado deve reproduzir o processo efetivo de abstração que se dá no âmbito da realidade social, independentemente dessa abstração ter sido realizada também pela consciência, ou seja, a abstração não é uma criação da mente do investigador que lhe permite manipular o objeto, mas sim um fato tão real quanto os da imediaticidade fenomênica. Nas palavras de Moraes (2000, p. 33),

[...] esse método que consiste em elevar-se à “síntese de múltiplas determinações” é somente um meio de o pensamento apreender o concreto, um meio de reproduzir esse concreto no processo do conhecimento. De modo algum este caminho se configura como um processo de gênese do próprio concreto. Ao contrário do que afirmam as ilusões idealistas, as categorias refletem a realidade, não a criam.

Há outro aspecto a ser destacado com relação à abstração. A princípio qualquer fenômeno poderia ser tomado como abstração inicial, porém, na busca do conhecimento da totalidade este início não pode ser arbitrário. A definição de um fenômeno como abstração inicial depende de suas características ontológicas. Ou seja, o ponto de partida consiste naquelas categorias que se apresentam no plano ontológico como prioritárias, aquelas sem as quais a existência das outras não seria possível. Como afirma Medeiros, citando Lukács (2005, p. 39), “o tipo e o sentido das abstrações, dos experimentos ideais, são determinados não a partir de ponto de vista gnosiológicos ou metodológicos (e menos ainda lógicos), mas a partir da própria coisa, ou seja, da essência ontológica da matéria tratada”.

Uma última observação deve ser feita quanto ao caráter das abstrações. Estas se apresentam imediatamente como um setor, fato ou relação da realidade isoladas dos demais. Tal isolamento, porém, é sempre relativo, porque na busca da concretização do objeto e guiado pela crítica ontológica, as abstrações devem ser remetidas ao conjunto do ser social. Como afirma Netto (1998, p. 60),

[...] é preciso lembrar que os fenômenos são sempre mais ricos que as leis teóricas que se possam estabelecer sobre eles. A razão está sempre atrás da realidade, ela não esgota nunca a realidade. Isso lhe dá um sentido de claro

conhecimento relativo e não é a mesma coisa que uma perspectiva relativista de conhecimento.

Nesse sentido, as abstrações como qualquer categoria, não estão dadas para todo e sempre, mas podem – e devem – ser constantemente reformuladas. De acordo com a extensão, nível de generalidade e ponto de vista do qual se aborda o objeto, a natureza da abstração se modifica. Para aproximar-se de seu objeto o pesquisador poderá formular tantas perguntas quantas queira, no entanto, somente algumas serão apropriadas, somente algumas serão abstrações razoáveis (MORAES, 2000, p. 41).

1.4 Aproximando-se do objeto

Consideramos que estes esclarecimentos iniciais são fundamentais para substanciar este trabalho por duas razões: a questão onto-metodológica e, ao mesmo tempo, o campo aberto por categorias marxianas, entre as quais destacamos a totalidade, a contradição e a mediação, para que possamos (re) afirmar a possibilidade de conhecer objetivamente a realidade.

O presente estudo se circunscreve no campo científico da educação e tem como objetivo analisar a relação entre o pensamento pós-moderno e a educação infantil, privilegiando na análise a “abordagem *Reggio Emilia*”.

Conforme Della Fonte, a entrada do discurso pós-moderno na pesquisa educacional brasileira coincide com o arrefecimento das pedagogias críticas. Por um lado, esse discurso se voltou contra o tecnicismo pedagógico e as teorias educacionais reprodutivistas e, por outro, dirigiu-se também contra as próprias teorias críticas da educação. A inserção inicial do pensamento pós-moderno não foi percebida de forma clara, pois ele surge embutido nas chamadas propostas pedagógicas construtivistas e interacionistas, envolvendo inclusive muitos pensadores de esquerda (DELLA FONTE, 2006, p. 12).

O construtivismo, desde que surgiu na década de 1980, transformou-se em um dos ideários pedagógicos mais sedutores¹³ de nossa educação e,

¹³ Sobre a sedução do ideário construtivista para a educação sugerimos a leitura da tese de Rossler (2003) em que demonstra que o construtivismo fala hoje, em termos educacionais, a língua de sua época, a língua de uma dada realidade, a língua da sociedade contemporânea. Mostra como “a ideologia atual instaura determinadas categorias valorativas a respeito dos homens, do mundo, da sociedade, as quais são vivenciadas objetiva e subjetivamente pelos

como afirma Arce (2002a, p. 7), a educação infantil se caracteriza como pioneira em aceitar e reproduzir as principais concepções construtivistas. Depreende-se, portanto, que a influência das concepções pós-modernistas na área não é, necessariamente, uma novidade.

Na medida em que fomos aprofundando nossas reflexões sobre o pós-modernismo, buscando compreender como esse discurso se inseria no pensamento educacional brasileiro, tendo como foco de nossa atenção a educação infantil, procuramos delimitar as principais idéias que vinham orientando as produções nesse campo.

Com os estudos realizados percebemos que atualmente se instaurou como ponto fundamental para a área a “construção de uma pedagogia para a infância”. Este debate tomou corpo no final da década de 1990 e vem gradativamente tornando-se predominante no discurso de educadores e pesquisadores brasileiros¹⁴. Observamos também que, apesar de ainda não haver um corpo teórico consolidado, é nítida a influência das experiências desenvolvidas com educação infantil no norte da Itália. Como afirma Barbosa¹⁵ (1999, p. 195),

[...] a região do norte da Itália vinha sendo reconhecida como uma das maiores produtoras de teorias e práticas em Educação Infantil, tornando-se um ponto de referência mundial sobre a construção de uma Pedagogia da infância e centro de debates e formação de educadores.

A partir dos estudos pioneiros de Faria (1993), começaram a ser traduzidas obras de autores italianos e de outras nacionalidades referentes às experiências lá desenvolvidas, com ênfase para a denominada “experiência *Reggio Emilia*”. Esta abordagem, que pode ser compreendida

indivíduos em sua vida cotidiana e estão presentes em seus pensamentos, em seus sentimentos, em suas ações e, inclusive, em suas produções teóricas, quando se trata de elaborar idéias, princípios ou explicações a respeito das coisas em geral”. Dessa forma, segundo o autor, “estabelece-se uma afinidade espontânea e imediata entre as idéias, os sentimentos e os valores presentes nos discursos que perpassam essas teorias e as idéias, sentimentos e valores que estão presentes nas cabeças dos homens que a elas aderem. De fato, os indivíduos se inserem na educação já imbuídos destes mesmos valores ideológicos, dessas mesmas categorias valorativas (autonomia, liberdade individual, igualdade, utilidade, respeito, cooperação, tolerância etc.) e, óbvio, simpatizarão e irão aderir, enfim, serão mais seduzidos, por aqueles ideários que as reproduzam no plano teórico-conceitual” (ROSSLER, 2003, p. 129).

¹⁴ Para aprofundamento sugerimos, entre outros, a leitura de Faria (1999) e Rocha (1999).

¹⁵ Maria Carmem Barbosa é professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e foi coordenadora do GT 7 (Grupo de trabalho de educação infantil) da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) no biênio 2002/2004.

como um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos, vem exercendo, sobretudo a partir da última década, um importante referencial teórico/prático para a educação infantil brasileira. Para dar uma idéia dessa dimensão, o livro “*As cem linguagens da criança – a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*”, publicado no Brasil em 1999, trazendo uma série de artigos de educadores italianos e norte-americanos, versando sobre temas como currículo emergente, gestão social, papel do pedagogo, papel do atelierista, relação com a comunidade, história e filosofia da experiência, entre outros, foi qualificado como “um novo clássico da educação infantil” (BARBOSA, 1999, p. 196).

Barbosa expressa a considerável receptividade que a divulgação das experiências desenvolvidas no norte da Itália, sobretudo a “*abordagem Reggio Emilia*”, obteve no Brasil pelos educadores e pesquisadores de educação infantil (BARBOSA, 1999, p. 197). De outra parte, o número de publicações traduzidas e publicadas no Brasil se intensificou na última década.

No ano de 2003 foi publicado no Brasil e também na Itália o livro de autoria de Peter Moss, Gunilla Dalhberg e Alan Pence, *Qualidade em educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*¹⁶. Nesta obra os autores apresentam três experiências pedagógicas como expressão da pós-modernidade, sendo uma delas a “*experiência Reggio Emilia*”¹⁷.

Considerando a receptividade que as experiências educacionais desenvolvidas no norte da Itália vêm obtendo no discurso educacional brasileiro sobre a educação infantil, tornando-se “um referencial mundial para a construção de uma pedagogia da infância” e considerando que a “*experiência Reggio Emilia*” foi declarada como expressão da pós-modernidade, optamos em nosso trabalho por analisar criticamente a relação entre o pensamento pós-moderno e a citada experiência, buscando identificar suas possíveis conseqüências para a concepção de criança, infância e educação infantil.

¹⁶ Resenha deste livro feita por Lara Simone Dias, mestranda na UNICAMP e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEDISC) da mesma instituição foi publicada na Revista *Educação e Sociedade*, vol 25, n.86, em abril de 2004.

¹⁷ As outras experiências descritas pelos autores são respectivamente o projeto *Meadow Lake* no Canadá e o projeto Estocolmo na Suécia. Este último foi proposto e orientado em função da experiência de *Reggio Emilia*.

Isso implicou em um duplo desafio que nos levou a seguir dois caminhos simultâneos: a compreensão do pensamento pós-moderno, buscando, com base nesta compreensão, identificar suas principais características bem como alguns aspectos relevantes e os pontos de inflexão que constituíram e constituem o debate atual pós-modernista e a análise dos fundamentos filosóficos, históricos e metodológicos que orientam a “experiência *Reggio Emilia*”.

Dessa forma, construímos o campo empírico: para aprofundar estudos relativos ao pós-modernismo, tomamos por base a produção existente sobre o assunto em língua portuguesa, pautando-nos em autores de tradição marxista como Wood, Eagleton, Moraes, Paulo Netto, entre outros; para a análise da “experiência *Reggio Emilia*” nos debruçamos sobre as obras em língua portuguesa e italiana que versam sobre esta temática e também na citada obra de Peter Moss, Gunilla Dalhberg e Alan Pence, porque nela ambas as temáticas convergem

No processo de construção teórico-metodológico da tese as primeiras abstrações razoáveis foram se consolidando em conceitos e em algumas categorias que permitiram delinear, capturar e melhor compreender os fenômenos investigados. Priorizamos a singularidade da “abordagem *Reggio Emilia*” que se insere em uma complexidade estruturada determinada pela articulação constante da universalidade e da particularidade para conhecer não só algumas das diversas problemáticas que cercam o campo da educação infantil, mas também para investigar se e de que maneira o pós-modernismo nele se insere. Como afirma Torriglia (2004, p 31),

O anel conclusivo de uma cadeia de acontecimentos, as determinações postas historicamente fazem da singularidade “muda” e sem “voz”, uma outra singularidade, enriquecida pela tensão entre a universalidade e a particularidade. Diante do panorama de um concreto que permanecia oculto na singularidade e de uma “abstração dizível” que era incapaz de realizar o retorno ao concreto, temos um campo de mediações que une e assinala os extremos.

Na medida em que avançamos em nossa compreensão, a “experiência *Reggio Emilia*” deixou de “ser” simplesmente uma pedagogia superando o em si e, quando os limites que aprisionavam o objeto se estenderam, o processo da tese começou a mudar de rumo e passamos a trilhar o caminho de volta,

permitindo uma maior aproximação ao objeto e permitindo-nos defender a tese de que é inequívoca a influência do pós-modernismo na “abordagem *Reggio Emilia*”.

CAPÍTULO II

Educação infantil – gênese e perspectivas

Será necessária inteligência tão profunda para entender que, com a mudança das condições de vida das pessoas, das suas relações sociais, de sua existência social, também se modifica suas representações, concepções e conceitos, em suma, também sua consciência? O que demonstra a história das idéias senão que a produção espiritual se transforma com a produção material? As idéias dominantes de uma época sempre foram as idéias da classe dominante.

Karl Marx e Friedrich Engels, 1983

2.1 Introdução

O campo educacional objetiva-se em suas articulações com as relações, os processos e as estruturas que constituem a totalidade das configurações sociais da vida. Dessa forma, ao fazermos uma incursão na história da educação infantil buscando evidenciar os contornos que a constituíram na tentativa de compor um quadro que possa ilustrar a origem do que contemporaneamente é chamada de “primeira etapa da educação básica” no Brasil, procuramos ir além do simples relato do fenômeno educacional, tomado em si mesmo.

2.2 Origem da educação infantil

Sabe-se que esta etapa educacional tem na sua origem diferenças marcantes em relação aos demais níveis de ensino. Enquanto a escola tem suas bases marcadas pelos ideais do iluminismo e da Revolução Francesa, ainda que os sistemas educacionais tenham se consolidado somente no século XIX, as instituições de educação infantil surgiram com um caráter meramente assistencialista “visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores” (ABRAMOVAY e KRAMER, 1988, p. 23).

Segundo Kuhlmann Jr., a escola primária estava ligada às tradições do Iluminismo e da Revolução Francesa e aos seus ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. Visava a normalização das classes trabalhadoras por meio da educação e defendia a universalização do ensino, que

promoveria a educação moral para todas as classes, sendo concebida como “um instrumento de cidadania e de fornecimento dos conhecimentos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial” (KUHLMANN JR., 2005, p. 73).

Os chamados nacionais de ensino datam de meados do século XIX. Neste período, a valorização da escola, segundo um perfil que atendesse aos interesses do trabalho capitalista, começa a tomar forma,

[...] as manufaturas são progressivamente substituídas pela grande indústria; e a necessidade da classe burguesa passa a ser sobretudo a de se manter no poder politicamente. Nesse momento, a burguesia toma para si as reivindicações do proletariado e faz a defesa da escola para todos os cidadãos (LINS, 2003, p. 9-10).

Como afirma Saviani, o “direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia”. Segundo o autor, tratava-se de construir uma sociedade democrática que consolidasse a democracia burguesa. Para tal seria necessária a superação da “barreira da ignorância”, possibilitando transformar “súditos em cidadãos” (SAVIANI, 2005, p. 5-6).

Cumprir destacar que a ideologia liberal burguesa mostrou-se contraditória desde o seu princípio. Como assevera Arce (2002a, p. 8)

[...] na fase ascendente da burguesia, na qual esta ainda se constituía em classe revolucionária, fazia-se presente tanto seu lado ideológico progressista, de defesa de emancipação do ser humano, de crença na razão e na capacidade do homem construir sua história, como também se fazia presente seu lado ideológico mais reacionário, que apontava para a naturalização do social, para a alienação das relações entre os seres humanos, para o esvaziamento do indivíduo, para o subjetivismo e o irracionalismo.

Se a expansão do sistema escolar correspondia, em um determinado momento, ao interesse da burguesia, é porque ela situava-se num período capaz de expressar tanto os interesses da classe burguesa quanto abarcar os interesses das demais classes (SAVIANI, 2005). Na medida em que a burguesia consolida-se como hegemônica, as contradições de interesses que

estavam submersas vêm à tona implicando numa redefinição do próprio papel da escola¹⁸.

Foge ao escopo deste trabalho uma análise das contradições presentes historicamente no sistema escolar. O que importa ressaltar é que na sua origem a escola surge com um caráter educacional inspirado nos ideais do iluminismo e nos princípios de difusão e universalização da educação que naquele momento interessavam à consolidação da democracia burguesa (SAVIANI, 2005). Já a educação infantil surge com um caráter educacional assistencialista cuja proposta era retirar as crianças pequenas de meios passíveis de contaminá-las, sendo a rua o principal deles, tendo também como parte de seus objetivos a baixa qualidade do atendimento (KUHLMANN JR., 1996).

Kuhlmann Jr. (1996, 1998) revelou que no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para a infância pobre e que ela não teria um caráter emancipador. Nas palavras do autor:

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação (KUHLMANN JR., 1996, p. 31).

Kuhlmann Jr. assevera que o sistema escolar preservava a educação das elites e destinava um atendimento de segunda ou terceira classe para os outros, em instituições concedidas às demandas sociais, mas diferenciadas nos seus objetivos educacionais. A educação infantil destinava-se sobretudo à guarda e assistência das crianças desvalidas e ao atendimento das crianças filhas de mulheres trabalhadoras (KUHLMANN, 1998; CAMPOS, 1999; DEL PRIORE, 2000).

¹⁸ Dentre os inúmeros estudos que focalizam essa questão, destacamos a tese de Ana Maria Moura Lins, intitulada *Educação Moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital* (2003). Em seu estudo a autora faz uma análise do conjunto das razões históricas, elaboradas pela economia política, que em um determinado momento tentam justificar o impedimento de acesso à escola para os indivíduos que, no processo de divisão do trabalho, não têm outra alternativa que não a de ganhar a sua subsistência por meio do trabalho manual, revelando os fundamentos motivadores da expansão educacional primária como forma de impedir a completa obliteração das crianças e dos adolescentes submetidos a um alto grau de exploração de sua capacidade produtiva por parte dos detentores do capital. a partir do surgimento da indústria moderna.

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro “que com maior probabilidade lhes esteja destinado”; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN JR., 1996, p. 33).

Observa-se que a educação infantil tem tido, desde a sua origem, um caráter educativo não escolar, voltado à adaptação e à submissão.

As primeiras instituições de guarda coletiva das crianças pequenas podem ser encontradas nos orfanatos ou salas de asilo que recebiam as crianças abandonadas, os “enjeitados” (DAJEZ, 1994). Uma instituição bastante conhecida, que no Brasil perdurou até a década de 1950, foi a “roda dos expostos” (MARCILIO, 1997, p. 51), dispositivo em que se colocavam os bebês abandonados em hospitais e conventos. De forma cilíndrica, era fixada numa janela da instituição permitindo, por sua abertura externa, o depósito da criança enjeitada e, girando-se a roda, seu recolhimento do outro lado da parede, após tocar um sino para preservar o anonimato de quem estivesse depositando a criança. Esse sistema, inventado na Europa medieval, tinha como objetivo estimular as pessoas a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo ou, mesmo, coibir a prática do infanticídio¹⁹, bastante comum na época (MARCILIO, 1997, p. 52-53).

É interessante ressaltar que essa prática, considerada extinta, foi recentemente reativada em um dos países mais ricos do mundo, a saber, a Alemanha. A partir do ano 2000, numerosas *Babyklappe*²⁰ foram instaladas na Alemanha, existem atualmente cerca de 76 espalhadas pelo país (só em

¹⁹ Sabe-se que ainda hoje o infanticídio é prática comum e tolerada na China e na Índia. Na China, por exemplo, milhares de meninas são abandonadas a cada ano e conduzidas aos múltiplos orfanatos existentes no país. A cada dez crianças abandonadas oito morrerão de fome ou de doenças no mês que segue a sua chegada na instituição. A raiz dessa prática é conhecida: num país que deseja a qualquer preço limitar o crescimento de sua população, o desaparecimento das meninas é tolerado e até mesmo encorajado, pois reduz o número atual de crianças e, evidentemente, o número futuro. Consulta: 20/07/2005.

²⁰ *Babyklappe* é o equivalente ao que no Brasil ficou conhecido como roda dos expostos.

Berlim existem mais de quatro), para lutar contra as conseqüências dos numerosos abandonos de crianças. Segundo a Associação *SterniPark*²¹, de quarenta e nove recém-nascidos abandonados em 1999, na cidade de Hamburgo, somente a metade sobreviveu. O que chama a atenção aqui não é apenas o número de abandonos em si, mas o retorno a uma forma antiga e em desuso que revela a aceitação institucionalizada dessa prática em um país onde, supostamente, não haveria possibilidade de se vislumbrar tal situação.

Não cabe aqui analisar com profundidade o ressurgir de uma prática considerada extinta, ou mesmo, no caso do infanticídio, uma prática que jamais deixou de existir. No entanto é curioso que tais práticas “medievais” tenham sido consideradas como ausência de sentimento ou mesmo de reconhecimento social da criança e da infância (ARIÈS, 1986).

Na verdade, com relação à tese da obra pioneira de Phillipe Ariès, de que o sentimento de infância e de afeição pela criança teria se originado na modernidade, inúmeros são os estudos e pesquisas que a sucederam mostrando o seu equívoco. Nérandau (1998) mostrou que o sentimento de amor e de reconhecimento das crianças estava presente na antiguidade e desde os primórdios da Era Cristã. Segundo o autor, “a importância que a Roma antiga dava às crianças é incontestável, e ela é imediatamente atestada pela riqueza do vocabulário que lhe é consagrada” (NÉRANDAU, 1998, p. 69). Sobre o amor parental, por exemplo, ele afirma que entre gregos e romanos [...] “o amor pelas crianças era seguramente conhecido. Aparece claramente no primeiro século anterior a nossa Era, mas deveria ser conhecido já no século precedente nos meios abertos ao helenismo e nas classes populares” (1998, p. 361). Nesse mesmo sentido as obras de Bidon e Lett (1997) e Lett (1997) revelaram a existência medieval do amor materno e paterno.

Interessa salientar que o sentimento pela criança e pela infância é parte do conjunto das relações sociais, ou seja, é parte de uma totalidade e,

²¹ A página oficial desta associação encontra-se disponível em <http://www.sternipark.de/>. Outros dados disponíveis em <http://www.hist.umn.edu/~rmccaa/laphb/28fall98/laphb282.htm>, <http://www.babyklappe-huellhorst.de/>, <http://www.familienhandbuch.de/cmain/f Programme/a Angebote und Hilfen/s 1020.html>.

conseqüentemente, não permanece alheio às contradições presentes em uma determinada sociedade. Dessa forma, como assevera Kuhlmann Jr. (1998, p. 20-21),

Se atualmente, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos nas instituições educacionais.

Voltemos para as origens das instituições destinadas às crianças pequenas. É necessário evocar as grandes transformações objetivas no curso da industrialização no século XIX e, dentre elas, a divisão do trabalho para compreender como se constituiu a necessidade de criação de um espaço específico para a guarda das crianças com outra conotação que não a de apenas receber as crianças abandonadas.

Ainda que a necessidade de guarda das crianças para que as mães pudessem trabalhar fosse uma realidade, esta se operava basicamente no domínio do privado. No entanto, as salas de asilo e orfanatos que originalmente acolhiam os desvalidos aos poucos modificam a natureza do público que atendiam. Na Europa, na medida em que progressivamente se estabelece uma classe operária e a organização social vai sendo remodelada, a guarda das crianças tende a escapar da esfera restrita dos acordos privados, regidos pelos costumes (DAJEZ, 1994).

A necessidade se intensifica, sobretudo com a industrialização e urbanização crescente, surgindo um espaço público urbano que passa a ser parte e estruturar os modos de vida populares. Opera-se gradativamente uma modificação na maneira de interpretar a dependência biológica da criança e aos poucos se constitui uma nova significação na organização social que estabelece uma política de proteção à infância. Segundo Kuhlmann Jr,

A proteção à infância é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de educação infantil e na escola primária (KUHLMANN, 2005, p. 70-71).

Conseqüentemente, a preocupação com a infância desamparada tornou-se cada vez mais parte do discurso da época. Como revelou Kuhlmann Jr. (1996), ao analisar a difusão das instituições de educação infantil no interior das exposições internacionais ocorridas no final do século XIX e início do século XX, as propostas para a infância passam a ser consideradas modernas e científicas.

Neste período, se intensifica a difusão do jardim-de-infância (*kindergarten*), criado por Friedrich Froebel. Este é concebido como referência educacional para as instituições de educação infantil. Durante muito tempo, a interpretação que acompanhou a história desta etapa educativa foi a de que as instituições para crianças pobres, como creches e salas de asilos, teriam um caráter meramente assistencialista e o jardim-de-infância teria um caráter educativo.

Segundo Kuhlmann Jr., esta interpretação “desconsidera inúmeras evidências das inter-relações que se produziram entre elas” (2005, p. 72).

Para o autor,

O sistema Froebel não é exclusivamente pedagógico, pois se implanta em instituições sociais que se constituem historicamente, também devido a fatores econômicos, sociais e culturais. As demais instituições também não deixam de ser pensadas com base em idéias pedagógicas. [...] paralelamente ao jardim-de-infância situado em órgãos de educação, a creche e os jardins-de-infância ou escolas maternas, destinados aos pobres, subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência. Mas a área educacional não deixa de se fazer presente no segundo caso, de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante toda sua história (KUHLMANN JR., 2004, p. 71-72).

A proposta pedagógica froebeliana foi uma das principais tendências a subsidiar os fundamentos pedagógicos que orientaram as práticas educacionais dirigidas às crianças pequenas.

Na Suécia, o primeiro jardim de infância (*barntädgar*) foi aberto em 1890, com um programa pedagógico baseado nas idéias do pedagogo alemão Friedrich Froebel (HADDAD e JOHANSSON, 1995, p. 50). Segundo Haddad e Johansson, os jardins-de-infância suecos e as escolas de formação de professoras tiveram seu início e desenvolvimento juntos durante o final do século XIX. O denominador comum foi Friedrich Froebel (1782-1852), que

inspirou o Movimento do Jardim de Infância, o qual, após 1850, se espalhou para países tanto de língua germânica quanto de língua inglesa e mais tarde para a Escandinávia (1995, p. 53).

Faria (1995) relata que, na Itália, apesar de as tendências froebelianas terem sido bastante criticadas pelos italianos, seus “dons”²² foram considerados de grande validade e utilidade. Um exemplo dessa consideração pode ser observada no programa para os jardins de infância e asilos infantis italianos de 1914. No item “b” do referido programa pode-se ler: “o espírito que o informa [asilos] é o espírito materno, iluminado e guiado pelos princípios e pelo método froebeliano” (FARIA, 1995, p. 64).

Kishimoto revela que no Japão é possível observar a influência de Froebel. Segundo a autora, a adoção do jardim-de-infância froebeliano insere-se na história do movimento internacional de expansão que, vindo da Europa e dos Estados Unidos, penetrou no Japão durante a Era Meiji (1868 a 1880), visando à modernização. Dessa forma, em 1876, anexo à escola Normal para Mulheres, em Tóquio, foi criado o *kindergarten* nacional. (KISHIMOTO, 1995, p. 28).

No Brasil não foi diferente. Embora as primeiras iniciativas de criação de instituições de educação infantil tenham se restringido aos poucos jardins-de-infância que atenderam setores sociais privilegiados (KUHLMANN JR., 2005, p. 75), a proposta pedagógica froebeliana era evidente.

Segundo Kishimoto (1988, p. 91-94), o primeiro jardim-de-infância aberto no Brasil foi particular e pertencente ao Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro. Nesta escola mesclavam-se as atividades de Froebel com as da educadora francesa Pape-Carpentier.

No ano de 1896 foi criado o primeiro jardim-de-infância público no país anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, organizado por Gabriel Prestes. Apesar de pública essa escola não atendeu a crianças de um nível sócio-econômico mais baixo; nela foram matriculados os filhos da cúpula do partido republicano e uma parte da elite da cidade. Essa escola contava com uma equipe de professoras que se dedicou a traduzir alguns

²²Os “dons” são brinquedos, materiais educativos, criados por Froebel como forma de desenvolver a criança brincando. Segundo Arce (2002b, p. 59-60), “Froebel elegeu o jogo como seu grande instrumento que, juntamente com os brinquedos, mediará o autoconhecimento através do exercício da exteriorização e interiorização da essência divina de cada criança”.

trechos das obras de Froebel, primeiramente do próprio alemão e mais tarde do inglês (KUHLMANN JR., 1988).

Um legado importante para a educação infantil proveniente dessa escola foi a publicação da *Revista do Jardim de Infância* (de 1896 e 1897), na qual foram traduzidos e divulgados trechos de vários trabalhos sobre os jardins-de-infância no mundo e da obra de Froebel. “A revista tinha um caráter eminentemente prático, de divulgação e orientação de trabalhos com as crianças pequenas na perspectiva froebeliana” (ARCE, 2002b, p. 77).

Kuhlmann ressalta que a “presença dessas instituições no país é mínima e continuará a ser por boa parte do século XX”, todavia sua “importância histórica situa-se no âmbito dos significados atribuídos à educação e à infância, que se constituem nesse período e que deixarão marcas sensíveis na sua estruturação futura” (KULHMANN JR., p. 76).

Não se pode deixar de destacar a importante contribuição de outros educadores para a educação infantil como Pestalozzi, Montessori, Claparède, Decroly. No entanto, constatamos que a pedagogia de Froebel, como afirma Kramer et all (1991, p. 25), “se identifica com o próprio surgimento da educação pré-escolar”.

2.3 A proposta pedagógica de Friedrich Froebel

É inegável a importância da pedagogia de Froebel para a educação infantil, sua influência se faz sentir ainda hoje. Fazemos a seguir uma síntese de suas principais idéias com algumas considerações críticas, tendo como base a tese de doutorado de Alessandra Arce (2002), em que analisa o pensamento de Pestalozzi e Froebel; baseamo-nos também em outra obra da autora intitulada *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância* (2002), focada exclusivamente sobre a vida e obra deste pensador.

Froebel nasceu em 1782 e morreu em 1852 na Alemanha. O período em que viveu é quase coincidente com o período correspondente ao que Hobsbawm (1977) denominou de a Era das Revoluções (1789-1848). Esta foi uma época marcada por guerras e revoluções: a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, as guerras napoleônicas e, encerrando o período, as Revoluções de 1848. “O resultado principal de todas essas revoluções foi o

triunfo da indústria capitalista, da liberdade e igualdade para a sociedade burguesa liberal” (ARCE, 2002b, p. 33) “a pedagogia de Froebel não poderia ter sido construída à parte de todas as contradições existentes naquele momento histórico e naquela realidade social”.

Froebel, filho de pastor luterano, foi influenciado e incorporou a religiosidade laica do protestantismo como princípio essencial para a formação dos indivíduos. O ideal de educação de Froebel centrava-se em levar o indivíduo, desde a primeira infância, a descobrir-se como criatura de Deus e, ao mesmo tempo, capaz de criar, imitando no ato criativo o seu criador. Dessa forma a educação deveria se alicerçar na “unidade vital” – que compunha a tríade homem, Deus e natureza – e nos processos de exteriorização e interiorização (ARCE, 2002a, p. 179-181).

O processo de interiorização consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior que passam para o interior, seguindo uma seqüência do mais simples para o composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido.

Os instrumentos de mediação desse processo não diretivo são a atividade e a reflexão, o que garante que os conhecimentos brotem e sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível. O processo de exteriorização é aquele em que a criança irá exteriorizar o seu interior e, para tal, necessitará trabalhar em coisas concretas como a arte e o jogo, fontes de exteriorização. “Uma vez exteriorizado seu interior, a criança passa a ter autoconsciência do seu ser, passa a conhecer-se melhor: é assim que a educação acontece” (ARCE, 2002b, p. 45-46).

Froebel via na exteriorização e na interiorização a concretização de algo natural na criança, devendo o educador estar atento a esses dois processos, pois toda atividade externa infantil é fruto de sua atividade interna (ARCE, 2002a, p. 181). As crianças deveriam ser deixadas livres para expressarem toda a sua riqueza interior, fruto de sua essência humana e a exteriorização deveria ocorrer preferencialmente por meio das artes plásticas e do jogo, considerado por Froebel como atividade naturalmente infantil e fonte de experiência natural da criança (ARCE, 2002b, p. 43).

Um dos princípios mais importantes da pedagogia froebeliana é o da auto-atividade livre, o que significa que a criança precisa ter uma mente

aberta e livre para poder abrir as portas para o conhecimento. A criança deve ser livre para escolher, explorar, questionar e agir e a aprendizagem deve partir daquilo que ela possui. Dessa forma, o requisito principal para o sucesso da educação é ouvir o conhecimento da criança (ARCE, 2002a, p. 188).

Froebel elege o jogo como o grande instrumento capaz de realizar o autoconhecimento com liberdade. Este, juntamente com os brinquedos, mediaria o autoconhecimento pelo exercício da exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança (ARCE, 2002a, p. 189). Ele criou brinquedos para auxiliar na brincadeira infantil sem ferir o seu desenvolvimento natural, os quais, como afirmamos, foram chamados de “dons”.

Froebel foi influenciado pelas idéias de Pestalozzi, tendo inclusive estudado por dois anos ao seu lado em Iverdon (1801-1810). No entanto, discordava de Pestalozzi por considerar que este reduzia o homem ao seu estar aí, esquecendo-se da sua natureza eterna, do seu ser eterno; considerava que Pestalozzi ao se envolver e se preocupar com a situação social do homem descuidava-se da sua espiritualidade. As discordâncias com Pestalozzi se acirraram e Froebel acabou por partir de Iverdon. No entanto, os atritos constantes não o impediram de incorporar vários dos princípios educacionais de Pestalozzi (ARCE, 2002b, p. 42-43).

Um desses princípios seria o de que o fundamento de toda educação do homem é a percepção e de que nela deveria basear-se a educação da primeira infância. Outro princípio incorporado da pedagogia pestalozziana, decorrente do primeiro, isto é, considerando que a percepção seria o ponto de partida da educação devendo ser explorada desde o início da vida humana, é o de que caberia à mulher, mais especificamente a mãe, um papel decisivo na educação infantil. Froebel considerava a mulher como educadora nata. Disso decorre outro princípio da pedagogia froebeliana, o de que saber educar é algo que se desenvolve espontaneamente, na prática. “A mulher-mãe, possuindo naturalmente os atributos necessários a uma educadora, só precisaria que os mesmos fossem despertados no fazer educativo” (ARCE, 2002b, p. 43).

Arce (2002b, p. 48-49). destaca três pontos fundamentais na metodologia froebeliana. O primeiro ponto seria a atitude do educador, que deveria dar a entender ao educando que ambos estavam subordinados à “unidade vital”. O modelo de perfeição a ser seguido seria Jesus, por reunir o divino, o humano e natural, sendo que sempre a liberdade de cada pessoa deveria ser preservada na busca do desenvolvimento de seus talentos. O segundo ponto seria relativo ao processo da educação: o homem e a natureza possuem existência em Deus. Educar seria, portanto, despertar no educando a consciência dessa realidade, orientando-o para uma vida pura e santa, processo que ocorreria pela exteriorização e interiorização do exterior, com a ação e a atividade como chaves. Finalmente, o terceiro ponto destacado pela autora relaciona-se à função permanente do educador: respeitar a natureza, a ação de Deus e a manifestação espontânea do educando. Dessa forma a educação deveria seguir o livre desenvolvimento, não podendo ser prescritiva, determinista e interventora, pois assim destruiria a origem pura da natureza do educando. Froebel usa o termo “educação sequitória”, definindo-a como aquela que vigia e protege as energias naturais da vida.

Cumprir destacar que as idéias difundidas pelo movimento Romântico²³ alicerçaram os trabalhos de muitos educadores, dentre os quais Froebel. Este considerava a infância a fase mais importante da vida humana, pois a criança teria os germes de toda a bondade e pureza. Partindo de uma infância idealizada, e da crença na criança como semente do amanhã e fruto de tudo o que de mais puro e bom existe, Froebel acreditava que todos partimos do mesmo ponto e com as mesmas condições (ARCE, 2002b, p. 85).

²³ Segundo Hobsbawm (1977, p. 280-281), o romantismo, em sentido estrito, surgiu como uma tendência militante e consciente das artes, inicialmente na Grã-Bretanha, França e Alemanha, por volta de 1800, e em uma área bem mais ampla da Europa e da América do Norte depois da batalha de Waterloo. Foi precedido, principalmente na Alemanha e na França, pelo que tem sido chamado de “pré-romantismo” de Jean Jacques Rousseau e a “tempestade e violência” dos jovens poetas alemães. A era revolucionária de 1830-1848 assistiu a maior voga européia de romantismo. Num sentido mais amplo, Hobsbawm afirma que o romantismo dominou várias das artes criadoras da Europa, desde o começo da Revolução Francesa. E num sentido mais amplo ainda, segundo o autor, o enfoque da arte e dos artistas característicos do romantismo se tornou o enfoque padrão da classe média do século XIX e ainda conserva muito de sua influência.

A infância era vista por Froebel, como o reduto da pureza, da Natureza humana ainda não corrompida e a esperança de um futuro mais digno para a espécie humana. Ela teria o poder de reumanizar o homem, procurando-se nela o elo que igualaria todos os homens, sua essência boa e divina ainda não corrompida pelo convívio social, perdendo-se assim definitivamente

[...] o ideal de um homem a ser buscado na formação das novas gerações; ao contrário, elas passam a representar através da infância, o ideal de ser humano, inverte-se a frase de Marx, não é mais o homem a chave para a anatomia do macaco, mas o macaco a chave para a anatomia do homem. Busca-se na infância a essência perdida pelo homem adulto, e uma pedagogia assim alicerçada só pode levar à ilusão e ao misticismo, transformando em questões inerentes à natureza humana conceitos, dogmas, comportamentos, necessidades, interesses, que são frutos de relações sociais, num processo de perpetuação daquilo que é histórico e passageiro num processo de fetichização daquilo que é produto das ações humanas (ARCE, 2002a, p. 207).

Uma das conseqüências dessa concepção é a de que, para Froebel, bastaria “observar, apenas observar pois a criança mesma te ensinará” (COLE apud ARCE, 2002b, p. 47). Esta seria a máxima que deveria alicerçar a educação, ou seja, mediante a observação o professor seria capaz de conhecer o aluno, entendendo sua dinâmica interna e descobrindo sua essência humana, seu potencial e seu talento. Como ressalta Arce,

Froebel formula princípios educacionais voltados para o novo homem que a sociedade de sua época exige. Individualizando o ensino e os processos de aprendizagem e elegendo o desenvolvimento dos talentos de cada ser humano em harmonia com a natureza como objetivos da educação, Froebel revoluciona a educação que se realizava sob os moldes chamados tradicionais, antecipando-se, tornando-se precursor do movimento que mais tarde seria conhecido como movimento da Escola Nova, ou Escola Ativa ou ainda Pedagogia Progressista (nos EUA) (2002, p. 47).

Segundo Arce (2002a, p. 215-216), nas obras de Froebel e Pestalozzi encontram-se os germens dos ideais que posteriormente viriam a nortear o movimento escolanovista²⁴. Estes podem ser observados nos princípios

²⁴ Arce (2002a, p. 8) considera que o fato de Pestalozzi, na Suíça, e Froebel, na Alemanha, terem procurado efetivamente desenvolver atividades centradas na criança, a autoriza a adotá-los como marco de referência para o nascimento tanto do escolanovismo como da educação infantil. No entanto, a autora faz a ressalva de que afirmar que esses autores seriam um marco de referência para o surgimento do escolanovismo não significa afirmar que o movimento escolanovista tenha se originado com eles.

educacionais presentes na obra destes pedagogos sumariados pela autora, os quais transcrevemos a seguir:

- a criança e seu desenvolvimento tornam-se o centro do processo educacional, a espontaneidade infantil deve ser preservada a todo custo pelo simples guiar, pelo educador, das forças espirituais imanentes da criança;
- a atividade como ponto central de toda metodologia de trabalho, atividade esta que deve centrar-se nos interesses e necessidades da criança, respeitando-se seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser ativa. Não por acaso os métodos escolanovistas foram chamados de métodos ativos. Juntamente com isto vê-se a apologia das atividades manuais e práticas imprescindíveis tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o desenvolvimento moral;
- a substituição do uso da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior tão cara a moral protestante e
- um mínimo de matéria escolar em troca do máximo de possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com a ajuda do trabalho, amor, alegria.

Embora não se possa desconsiderar que tanto Pestalozzi quanto Froebel tenham realizado descobertas importantes, como as da brincadeira no desenvolvimento infantil, da inutilidade de castigos físicos, da necessidade de discussão entre os professores sobre o trabalho que esteja sendo realizado, da importância do desenvolvimento infantil indicando uma especificidade da criança e da infância, as descobertas e os princípios defendidos a partir delas

acabaram não contribuindo para que o trabalho educativo realmente levasse à humanização, ao contrário, sob a capa de inovações, esses princípios trazem em seu seio nada mais do que a ideologia liberal aplicada ao discurso educacional (ARCE, 2002a, p. 216)

A autora ressalta que com as propostas de Pestalozzi e Froebel se inicia uma descaracterização da profissão do professor, já que para ambos a

Lembra a autora que, enquanto movimento, o escolanovismo se desenvolveu em fins do século XIX e início do século XX.

tarefa deste não se definiria pela transmissão de conhecimento, mas aproximava-se de uma maternidade mistificada: à professora caberia acompanhar os processos naturais do desenvolvimento infantil, guiada pelos sentimentos e agindo sempre com o coração; a escola para crianças menores de seis anos torna-se um jardim²⁵ e a professora a jardineira de crianças. Como consequência,

[...] a educação começa, com estes autores, apesar de ocorrer no âmbito público, a ser regida pelas regras e conhecimentos que povoam o âmbito do privado/doméstico; em vez da razão e da ciência a dominarem, vêem-se o sentimento, o subjetivismo e o irracionalismo desenvolverem-se. (ARCE, 2002a, p. 218).

Como visto, não são poucos os educadores e pesquisadores que enfatizam a importante influência da pedagogia de Froebel, encontrando-se e confundindo-se esta pedagogia com a própria origem da educação infantil. Arce (2002a), por meio da investigação sobre o pensamento de Froebel e Pestalozzi, revelou que a educação infantil é um nível educacional que cresceu sob a égide da alienação da sociedade burguesa, propondo adaptar o indivíduo desde a mais tenra idade para viver na sociedade capitalista. Ao desvelar o fato de que as idéias educacionais que forneceram os alicerces para a educação infantil “já nasceram fundamentadas em uma pedagogia reacionária, liberal-burguesa”, mostrou que sua expansão e difusão constituíram organicamente este processo. Tanto Pestalozzi quanto Froebel “foram pioneiros em adequar a educação e seus princípios ao capitalismo a aos ideais liberais de homem e sociedade” (ARCE, 2002a, p. 219).

2.4 Educação infantil – perspectivas

Vimos que a gênese da educação infantil foi marcada pelo caráter assistencialista e fortemente influenciada pela pedagogia de Froebel. Vimos, por meio da obra de Kuhlmann Jr., que a interpretação que acompanhou a história da educação infantil – a trajetória das creches foi diferente da

²⁵ Arce (2002b, p. 66-67) relata que Froebel fundou seu primeiro jardim-de-infância (*kindergarten*) em 1840 na cidade de Blankenburg e durante vários meses procurou um nome que se adequasse a esse estabelecimento que não contivesse a palavra “escola”, pois esta tinha o sentido de “colocar” coisas na cabeça da criança, ou seja, ensinando algo e este não era o propósito desta instituição. Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças sua tendências divinas, sua essência humana pelo jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus com as plantas da natureza.

trajetória dos jardins-de-infância – desconsidera as inúmeras inter-relações entre elas. Vimos que o assistencialismo teria também um caráter educativo. Observamos, com base na síntese dos estudos de Alessandra Arce, que o caráter educativo contido nesta pedagogia, identificado com o próprio surgimento da educação pré-escolar, tinha, como nas propostas ditas de caráter assistencialista, o intuito de adequar a educação da criança pequena à sociedade capitalista.

Consideramos que o estudo da história da gênese da educação infantil, ainda que breve, suscita reflexões fundamentais para a compreensão do presente. Como salientamos, os significados atribuídos à criança e à infância no período em que surgiram as primeiras instituições destinadas às crianças menores de seis anos marcaram sensivelmente sua constituição futura.

Um exemplo é que, decorrido mais de cem anos desde que surgiram as primeiras instituições para o atendimento as crianças pequenas, ainda não há uma designação específica para denominá-la. São inúmeras as expressões utilizadas para se referir a esta etapa educativa tanto entre países quanto dentro do próprio país. Nem mesmo os organismos internacionais empregam um termo comum, o que provoca debates sobre qual termo usar em documentos conjuntos. A diversidade dos termos é tão ampla que “muitas vezes, a própria identidade da Primeira Infância como disciplina distinta é questionada” (UNESCO, 2006)²⁶.

A disparidade dos termos para se referir à educação infantil vai além dos simples rótulos; implica em diferenças tanto dos objetivos e práticas pedagógicas, quanto das modalidades de prestação desses serviços. Essa questão não é puramente conceitual e teórica, está vinculada, entre outras coisas, às responsabilidades institucionais e políticas públicas dirigidas à educação infantil.

O “ensino primário” é também designado por nomes diferentes; em alguns países é denominado ensino elementar, em outros ensino básico²⁷,

²⁶ UNESCO (2002).

²⁷ Em alguns países o ensino elementar ou a educação básica referem-se exclusivamente ao que no Brasil corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental. De outro lado, no Brasil a Educação Básica abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Entretanto, nem a Educação Infantil, nem o Ensino Médio são obrigatórios por lei.

mas ao contrário do que ocorre com a educação infantil há uma compreensão relativamente consensual quanto ao que se refere e às maneiras de praticá-lo.

No Brasil, a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996)²⁸. Essa legislação assim como outras leis recentes a respeito da infância, são consequência da Constituição Federal de 1988 que definiu, em relação à criança, a doutrina que toma a criança como sujeito de direitos (CRAIDY, 2001).

Ainda que a LDBEN tenha definido a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e afirme em seu artigo 29 que sua finalidade “é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, essa definição não é suficiente para explicitar a função da educação infantil e nem definir que tipo de instituição é. Como pode se observar, essa indefinição pode ser encontrada na origem da educação infantil perdurando até os dias atuais.

Ao longo do século XX, sobretudo a partir da década de 1960, observou-se um crescimento significativo²⁹ de instituições para a primeira infância no Brasil. Aliada a esse fato houve uma intensificação da produção científica nos programas de pós-graduação sobre educação infantil, principalmente no final dos anos de 1980 (ROCHA, 1999).

As discussões sobre o papel da educação infantil proliferaram. O movimento escolanovista tornou-se alvo de inúmeras críticas. Muitas também foram às críticas feitas à chamada educação compensatória³⁰ implantada na

²⁸ A LDBEN denomina creche o atendimento à crianças entre 0 e 3 anos e pré-escola à crianças entre 4 e 6 anos.

²⁹ Esse crescimento se deve a vários fatores, destacando-se: desenvolvimento do emprego industrial e dos grandes centros urbanos; organização da comunidade e confissões religiosas (católica ou luterana) que motivaram as famílias a valorizarem essa experiência educacional; ampliação do trabalho feminino nos setores médios levando a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos; eclosão do Movimento de Lutas por Creche no final dos anos de 1970; reivindicação de vários setores sociais, assim como eleição de candidatos de oposição ao governo de estado e municípios, que imprimiram um ritmo bem mais intenso à expansão das instituições do que a intenção inicial dos planos do regime militar (KUHLMANN Jr., 2005b).

³⁰ A chamada educação compensatória foi implantada com objetivo de solucionar os problemas de pobreza e o das altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau. Ela surge na década de 1970 quando o Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-

década de 1970. Neste período as propostas pedagógicas delineadas com base no construtivismo piagetiano exerceram importante influência nas práticas educativas. Nesta época também começou a florescer estudos que viam na teoria de Vigotsky uma alternativa para a compreensão do desenvolvimento da criança, constituindo-se práticas pedagógicas orientadas sob uma nova concepção de criança e de infância. Não cabe aqui discutir cada uma destas teorias, no entanto é importante ressaltar que influenciaram fortemente as concepções de desenvolvimento infantil com desdobramentos não menos importantes para a concepção de educação. Elas foram e vêm sendo objeto de estudos e pesquisas na área da educação e na educação infantil em particular³¹.

Na década de 1990, surgem novas formulações sobre a educação das crianças pequenas. Uma delas enfatiza a indissociabilidade entre educação e cuidado. Numa tentativa de reafirmar que cuidado e educação são conceitos inseparáveis foi cunhado o termo *educare* (em inglês *education* e *care*). Começa, então, a se solidificar uma crítica à excessiva influência da psicologia no campo da educação. A crítica é feita ao que se chama de psicologização da educação e, embora se reconheça a importância da psicologia, apela-se à contribuição de outras áreas para subsidiar a educação infantil. Entre essas áreas estão a antropologia e a sociologia, campos que vêm obtendo destaque na produção do conhecimento sobre a educação infantil. Pesquisas etnográficas objetivando identificar as culturas infantis sob orientação antropológica entraram na ordem do dia nas pesquisas.

Na sociologia, os artigos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon (publicados no Brasil em 2001) fazem um balanço da sociologia de língua francesa e inglesa, respectivamente, e mostram a “emergência de uma

escolar. A educação compensatória é um desdobramento dos Planos Nacionais de Desenvolvimento elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-1979 e 1980-1985 (KUHLMANN JR., 2005b, p. 190).

³¹ Os estudos sobre as obras de Piaget e Vigotski são inúmeros, bem como são várias também as pesquisas desenvolvidas na educação baseadas nessas obras. Destacamos a obra de Newton Duarte, *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (2002), marco para a pesquisa educacional brasileira sobre como tais teorias vêm sendo apropriadas por educadores e pesquisadores. Destacamos também as pesquisas desenvolvidas, sob a coordenação do mesmo autor, no projeto apoiado pelo CNPq, “O construtivismo: suas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos”. Alguns desses trabalhos podem ser encontrados em Duarte (2005).

sociologia da infância”, tendo importante repercussão no campo da Pedagogia. A partir do final da década de 1990, e com mais força no início do século XXI, a sociologia da infância³² inscreve-se como um campo de interlocução particularmente profícuo para a educação infantil³³.

Nesta mesma época anuncia-se a necessidade de construção de uma pedagogia para a educação infantil. Os estudos precursores dessa tendência foram as teses de Ana Lúcia Goulart Faria (1993) e Eloísa A. Candal Rocha (1999). Faria em sua tese investigou os parques infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, durante os seus três primeiros anos de funcionamento (1935-1938), na gestão de seu idealizador Mario de Andrade. Rocha (1999) em seu estudo sobre a pesquisa em educação infantil analisou a produção científica apresentada nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional de História (ANPUH), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no período 1990-1996. Ambas indicam a necessidade de se construir uma pedagogia para a educação infantil.

Para Faria (1999), a experiência do Parque Infantil Mario de Andrade é válida e atual e poderia contribuir com elementos e categorias fundamentais para o conhecimento da criança brasileira e para a construção de uma pedagogia da educação infantil.

O objetivo de Rocha (1999) foi o de investigar as pesquisas que tratam da educação infantil, traçando sua trajetória recente e mapeando

³² Consideramos que uma investigação sobre o aporte teórico que subsidia a sociologia da infância é fundamental. Nos parece que o pós-modernismo encontra-se bastante presente nesse campo como se pode perceber na assertiva de Prout: “Surge em 1990, na Europa e nos Estados Unidos o construtivismo social que veio problematizar e desestabilizar quaisquer conceitos sobre a infância tidos como garantidos e sujeitá-los a um olhar relativista. Este insistia na especificidade histórica e temporal das infâncias e centrava-se na sua construção através do discurso. Este trabalho teve lugar num cenário de intensas mudanças sociais. O contexto incluía uma complexidade de fenómenos resumidos pela actual teoria sociológica através de designações pós-fordismo, modernidade tardia, sociedade em rede da pós-modernidade e sociedade de risco. [...], estas designações referem-se a fenómenos tais como flexibilização da produção, deslocalização e declínio das instituições, fragmentação das fontes de identidade, enfraquecimento do Estado-Nação [...] desilusão relativamente ao conhecimento racional e especializado [...] padrão de consumo diversificados e mudanças da participação no mercado de trabalho, na actividade produtiva e numa economia global” (PROUT, 2004, p. 3).

³³ Ver, entre outros, Manuel Sarmiento (2003, 2004), Jens Qvortrup (s/d), Alan Prout (2004).

perspectivas para consolidação de um campo particular na área da educação, o qual foi inicialmente chamado pela autora de Pedagogia da Educação Infantil.

Um ponto apontado por Rocha como necessário de ser demarcado é o que considera como diferença essencial entre creche e pré-escola e escola. Segundo a autora, “a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos” e a educação infantil é um espaço complementar à educação da família (ROCHA, 1999, p. 61). Dessa forma,

[...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 61-62, grifos no original).

Conseqüentemente, para Rocha, o conhecimento e a aprendizagem, parte da educação infantil, devem assumir na educação das crianças pequenas “uma relação vinculada aos processos gerais de constituição da criança, como a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, as suas cem linguagens”³⁴.

O objeto da Pedagogia da Educação Infantil é a preocupação com a própria criança, “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999, p. 62). A autora explicita que prefere o termo educar no contexto da educação infantil por oferecer um caráter mais amplo que o termo ensinar. Ensinar estaria ligado diretamente ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar e “não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito/criança, nem reduzir a educação ao ensino”. Defende que isto deveria valer também para as séries iniciais do Ensino Fundamental, embora considere o “ensino” o seu objetivo precípua (ROCHA, 1999, p. 63).

³⁴ A autora utiliza a expressão “cem linguagens” referindo-se à poesia de Loris Malaguzzi: *Invence il cento c'è*. Esta poesia foi traduzida por Ana Lúcia Goulart Faria e encontra-se em Faria e Palhares (1999, p.73-74).

Nos trabalhos das autoras referidas é manifesta a influência da bibliografia italiana sobre a criança e a educação infantil. Faria (1999, p. 37) explicita que a adota como suporte teórico para sua pesquisa. Segundo a autora, nos últimos vinte anos os pesquisadores universitários italianos “vêm desenvolvendo um trabalho, juntamente com a administração pública, e em conjunto, produzindo teoria e uma prática voltada para a criança de fato tornar-se criança”. Esse trabalho “culmina com a produção de uma cultura da infância, que, pelo menos no norte da Itália, garante que a criança seja respeitada em toda a dimensão humana e faça parte ativa da sociedade”. Para Faria (1993, p. 226), as creches italianas tornam possível vislumbrar “um lugar de resistência e transgressão, de uma outra nova descoberta da infância e, portanto, de construção de uma nova sociedade”.

Não cabe, neste momento, uma análise mais acurada da Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia da Infância. No entanto, devemos observar, nessa perspectiva, a centralidade atribuída à criança, o que pode conduzir à conclusão de que estamos, diante de uma nova era, descobrindo as especificidades infantis e superando os modelos tradicionais de compreensão da infância.

Salientamos, ademais, o que Arce mencionou ao referir-se a esta pedagogia, por ela denominada de “pedagogia antiescolar”: “o esforço para contrapor uma cultura da infância à educação escolar tradicional” (2004, p. 154) e o “movimento por constituição de uma nova pedagogia, que cortaria definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimento às crianças” (2004, p. 156). Estas são questões que não puderam ser aprofundadas aqui, mas que, ao nosso ver, devem ser investigadas, não pelo seu conteúdo polêmico, mas pela importância que a pedagogia da infância vêm assumindo no contexto educacional contemporâneo no Brasil.

Não há dúvida de que a história é fundamental para compreendermos e analisarmos criticamente propostas didático-pedagógicas que vêm se revelando contemporaneamente como modelo de educação e de pedagogia inovador a ser seguido, reverenciado como novidade educacional do final do século XX e princípio do século XXI. Como afirma Kuhlmann Jr., “quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na

ilusão de se inventar a roda novamente”. Parece que expressões como “a instituição será educacional, agora se dará importância ao brinquedo e à brincadeira, agora se começará a atender as necessidades da criança” são novas descobertas, quando “surpreendentemente, podem ser encontradas mesmo em textos de um século atrás” (KUHLMANN JR. 1998, p. 6).

Ao nos reportarmos às origens da educação infantil, constatamos que a perspectiva contemporânea para esta etapa educativa que advoga, entre outras coisas, uma educação não escolar para as crianças pequenas e apresenta uma tendência ao esvaziamento do ato de ensinar, pode ser encontrada na própria gênese de sua constituição, como vimos na síntese da obra de Froebel.

Arce (2002) indicou que a educação infantil apresenta desde a sua origem uma tendência ao esvaziamento do ensino, tendência esta que contemporaneamente se faz presente não só na educação das crianças pequenas como também em outros níveis educacionais. Essa tendência pode ser percebida na obra de Pestalozzi e Froebel, em que a educação pautava-se não na razão e na ciência, mas orientada, predominantemente, pelo sentimento, o subjetivismo e o irracionalismo.

Atualmente tal tendência se acentua e observa-se uma valoração claramente negativa do verbo ensinar e da expressão *transmissão de conhecimentos*. Esta concepção negativa do ato de ensinar encontra-se presente no grupo de pedagogias do “aprender a aprender”, no qual se incluem o construtivismo, a Escola Nova, a pedagogia das competências e os estudos na linha do professor reflexivo (DUARTE, 2003, p. 6).

Essa tendência encontra-se em consonância com o discurso pós-moderno que, como dito, apesar de ter sido formulado filosoficamente na década de 1970, adentrou a pesquisa educacional no Brasil no início da década de 1990.

Interessante ressaltar a afirmativa de Duarte de que o pós-modernismo não representa de fato uma profunda ruptura com as teorias que o precederam e o que faz “é levar às últimas conseqüências as tendências irracionistas que já se vinham fazendo presentes no pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuaram imensamente no século XX”. [...] “as tendências irracionistas na filosofia, nas ciências humanas em geral e

também nas artes são a expressão ideológica do caráter cada vez mais irracional e fetichista da lógica objetiva da sociedade capitalista” (DUARTE, 2004, p. 221).

Como veremos a seguir, o pós-modernismo não trata apenas da crítica burguesa de progresso, mas rejeita a própria idéia de progresso; não trata apenas da crítica à visão burguesa de ciência, mas nega a própria possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e natural; não trata apenas da crítica à concepção burguesa de ser humano, mas rejeita toda e qualquer forma de humanismo; não trata apenas da crítica à forma burguesa de educação escolar, mas de implodir a escola por meio da negação da existência de um conhecimento objetivo a ser transmitido, da negação da autoridade do professor e da negação da intencionalidade do ato educativo (DUARTE, 2004, p. 223).

Se na sua gênese a educação infantil foi alicerçada por teorias educacionais calcadas no irracionalismo, cumpre refletir sobre a presença contemporânea do irracionalismo pós-moderno nas perspectivas para a educação das crianças pequenas.

Dessa forma, no capítulo que se segue apresentaremos nossas reflexões sobre o pós-modernismo para, posteriormente, estabelecermos sua vinculação com as propostas contemporâneas para a educação infantil, notadamente a “abordagem Reggio Emilia”.

CAPÍTULO III

Considerações sobre o pós-modernismo

Minha recusa do pensamento pós-moderno não decorre do fato de ele ser um produto cultural da sociedade burguesa, mas sim do fato de se tratar de uma ideologia que, em vez de valorizar aquilo que de humanizador a sociedade burguesa tenha produzido, se entrega de corpo e alma à celebração do irracionalismo, do ceticismo e do cinismo. Minha radical rejeição ao pensamento pós-moderno visa, entre outras coisas, a defender uma abordagem marxista que supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que supere os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que supere os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana.

Newton Duarte, 2004

3.1 Introdução

Neste capítulo, elaboramos um panorama sobre o que comumente vem sendo chamado e conhecido como pós-moderno ou pós-modernismo³⁵ tendo em vista delinear seu horizonte teórico. O referencial de análise se inscreve na tradição originada em Marx, alinhando-nos com autores dessa tradição que tratam da temática.

Nosso esforço situa-se em duas direções convergentes: por um lado, na tentativa de compor da forma mais abrangente possível um quadro sobre o pós-modernismo procurando informar aspectos que lhe são imediatamente característicos. Isso, não obstante estarmos cientes das dificuldades desse esforço, sobretudo considerando a polissemia do conceito; por outro lado e ao mesmo tempo, procuramos enfatizar alguns aspectos que, sob diferentes nuances, encontram-se, de alguma forma, presentes no conjunto das proposições que se filiam a este pensamento.

³⁵ Usaremos o termo “pós-modernismo” para abranger uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes. Incluímos, entre outros, argumentos pós e neomodernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, pós-metafísicos, pós-marxistas, retóricos, pós-coloniais, hermenêuticos, culturalistas, os do fim-da-história, os neopragmáticos (MORAES, 2004). Incluímos o multiculturalismo (DUARTE 2004).

3.2 O pensamento pós-moderno

Conceituar o pensamento pós-moderno não é tarefa simples, pois, como afirma Netto (2002, p. 97), “esse pensamento não pode ser sumariamente equalizado”. Para o autor, “inexiste a teoria pós-moderna, existem concepções pós-modernas [...]”. Sabemos que o pós-modernismo não se compõe por uma unidade teórica clara e rigorosa e por abarcar diferentes correntes e perspectivas teóricas este pensamento constitui “[...] um fenômeno tão híbrido, que qualquer afirmação sobre um aspecto dele quase com certeza não se aplicará a outro” (EAGLETON, 1998, p. 8).

Nesta direção, Moraes (2004, p. 4) afirma que o pensamento pós-moderno e as teorias que o compõem não expressam um corpo conceitual coerente e unificado, divergindo em relação às suas matizes políticas, sociais e filosóficas, apresentando uma gama bastante variada de “propostas e interações que são muitas vezes conflitantes entre si”. Segundo a autora, o que se convencionou chamar de pós-moderno adquiriu tamanha abrangência que se transformou em um “conceito guarda-chuva”, um tipo de *cath all category*, mais propriamente uma “agenda”, dizendo respeito a quase tudo: de questões estéticas e culturais às filosóficas, político-sociais e educacionais (MORAES, 1996).

Wood (1999) refere-se também a uma “agenda” pós-moderna, que comportaria a vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes. Para Ahmad (2001), o termo “pós-condição” expressaria melhor o clima intelectual generalizado que é, no momento, uma das formas, senão a forma dominante, do pensamento social e político euro-americano.

Della Fonte (2003, p. 3) considera que tanto o termo “agenda pós-moderna” como o “pós-condição” têm o mérito de ampliar o foco de análise, uma vez que eles não remetem para uma doutrina homogênea em termos de unidade conceitual. Para a autora, a “agenda pós-moderna/pós-condição” foca outras perspectivas, dentre as quais destaca o multiculturalismo, o neopragmatismo e o construcionismo social, não se restringindo ao que “classicamente ficou conhecido como pensamento pós-moderno: o pensamento de Lyotard e/ou a linhagem que articula as idéias lyotardianas do final dos anos de 1970 às máximas de Baudrillard, na década de 1990”.

Embora os termos em questão incluam a perspectiva destes autores, não se reduzem a ela, abarcando outras perspectivas que, apesar de suas diferenças, são “perpassadas por motivações e matrizes teóricas convergentes e/ou aproximadas”. Isso explicaria, segundo Della Fonte (2003, p. 3-4), a situação inusitada de autores que têm seus trabalhos inscritos na “agenda pós-moderna” (como Rorty e Latour), a despeito de não se considerarem pós-modernos e até mesmo discordarem de vários aspectos do pensamento de Lyotard³⁶ e Baudrillard.

Consideramos que tratar o pós-moderno como uma “agenda”, seguindo as proposições de Moraes (1996), Wood (1999) e Della Fonte (2003), possibilita sumariar em um eixo comum, em que pese as diferentes tendências intelectuais que o compõem, aspectos que permitem caracterizá-lo, pois, em suas diferentes versões, essa agenda se constitui de componentes que derivam de sua negação da universalidade, da razão, da verdade e da ciência, da ruptura com os ideais do Esclarecimento, do ideal de emancipação humana, do conhecimento objetivo da realidade, sendo esta vista meramente como um construto ou como um produto de crenças socialmente justificadas por uma determinada comunidade.

O debate recente sobre o pós-moderno revela uma polêmica argumentativa entre teses que propõem o seu esgotamento e, como assevera Della Fonte, “a novidade que a virada do século XXI trouxe foi a de reforçar essa atmosfera de desfalecimento do pós-moderno” (2006, p. 23). No entanto, concordamos com Moraes (2004, p. 3) quando afirma que “se é difícil conceber a sobrevida de um pensamento pós-moderno tal como manifesto por seus primeiros representantes, [...] é nítida a sobrevida de facetas da agenda pós-moderna como, por exemplo, suas vertentes culturalistas e neopragmáticas”.

Observa-se também que o debate contemporâneo nas Ciências Humanas, na Filosofia e na Educação tem tangenciado, de alguma maneira, o tema do pós-moderno e, nas palavras de Della Fonte (2006, p. 26), “a sua vitalidade parece renovar-se mesmo quando se anuncia a sua *morte*”.

³⁶ Jean-François Lyotard publicou em 1979 o livro *A condição pós-moderna*. Nele desenvolveu a concepção de pós-moderno que se tornaria clássica: a crítica ao iluminismo e a defesa relativista da paridade entre os saberes.

Esta é uma das razões pela qual consideramos fundamental aprofundar nosso conhecimento sobre o que convencionalmente vem sendo chamado de “pensamento pós-moderno”.

3.3 O fim da modernidade no século XX? Procedência e movimento da agenda pós-moderna

De certa forma, quando se fala em pós-moderno pode-se inferir de imediato que o termo se refere a uma época posterior à moderna. Assim como a modernidade teria superado o *ancien régime*, com as implicações históricas advindas daí, teria sido agora superada pela pós-modernidade juntamente com as expectativas históricas que a caracterizavam.

O pensamento pós-moderno que se desenvolve desde o início dos anos de 1970 enfatiza fundamentalmente as mudanças culturais, as transformações econômicas, as mudanças na produção e no mercado ou na organização corporativa e financeira e as novas tecnologias, as novas formas de comunicação, a *Internet*, a informação “super rápida”. Os fatores culturais e econômicos, juntamente com seus fundamentos tecnológicos, foram agrupados sob o conceito de “pós-modernidade” e sob a perspectiva de que, nas últimas duas ou três décadas, temos testemunhado uma transição histórica, a da “modernidade” para a “pós-modernidade” (WOOD, 1998).

Em termos acadêmicos, a concepção clássica de pós-moderno foi elaborada por Lyotard, mas não se restringiu apenas às suas considerações, sendo acompanhada de outras intervenções significativas (DELLA FONTE, 2006, p. 21). Como destaca a autora, “já na metade da década de 1970, Jean Baudrillard abandonou o marxismo e passou a construir, ao longo da década de 1980, seu ‘giro’ pós-moderno mediante noções como simulacro e assassinato do real”.

Para efeitos de periodização poder-se-ia dizer que esse não foi, no entanto, o primeiro anúncio do fim de uma época³⁷. Wood (1999) relata que Oswald Spengler, em 1918, anunciava em seu livro *A decadência do ocidente*

³⁷ Para um aprofundamento, sugerimos, entre outras, a leitura do texto de Aijaz Ahmad: *A teoria pós-colonial e a ‘condição pós’* – texto base para uma conferência ministrada na York University, Toronto, em 27 de novembro de 1996.

que a civilização ocidental e seus valores dominantes haviam chegado ao fim. E, em 1959, C. Wright Mills proclamava que se chegara ao fim do que se denominava Era Moderna, substituída pelo período pós-moderno. Importa salientar que, além das divergências teóricas entre ambos, há que se considerar as diferenças no contexto histórico que os separava. No início do século XX a Europa se defrontava com guerra e revolução, inclusive com uma clara “ameaça às classes dominantes, até mesmo em situações não-revolucionárias, decorrentes da disseminação da democracia de massa” (WOOD, 1999, p. 8).

A realidade política que separa esse período da década em que Wright Mills anunciou o fim de uma era havia testemunhado inúmeros acontecimentos, do barbarismo nazista ao golpe desfechado pela União Soviética de Stalin nas possibilidades bolchevistas e nas esperanças revolucionárias; da grande depressão que atingiu o que era conhecido como ‘capitalismo liberal’ à intensificação do fetichismo consumista (AHMAD, 1996, p. 2). Contudo, na década de 1950, malgrado a ameaça da guerra fria, vivia-se uma fase sem maiores inquietações e de alta prosperidade capitalista. Vivia-se, como afirmou Hobsbawm (1998), a “época de ouro” do capitalismo.

Segundo Wood (1999, p. 7-8), Spengler tinha sentimentos antidemocráticos e era hostil ao Iluminismo, enquanto que para Wright Mills a morte do otimismo Iluminista não foi resultado de uma catástrofe inequívoca. O pessimismo de Mills tinha origem tanto no sucesso quanto no fracasso iluminista. Para ele, muito dos principais objetivos do Iluminismo haviam sido realizados. No entanto, esses progressos pouco contribuíram para aumentar a “racionalidade essencial” dos seres humanos. A conseqüência dessa falta de correspondência entre racionalidade e liberdade foi o advento de indivíduos alienados que se adaptavam às condições sobre as quais não exerciam qualquer controle; indivíduos que não teriam ânsia de liberdade ou vontade de raciocinar (robôs alegres).

Muitos desses temas não eram novidade. Wood afirma que as teorias de Max Weber e Karl Mannheim são bons exemplos, como também Karl Marx e a teoria de alienação: “a ambivalência em relação ao Iluminismo, juntamente com o pessimismo sobre o progresso, tem sido um tema comum na cultura do século XX, na esquerda e na direita, e tanto por boas quanto

por más razões”. Na época em que Wrigth Mills proclamou o fim da Modernidade havia uma outra dimensão que tinha mais a ver com o (aparente) sucesso do que com o fracasso: “o florescimento do ‘bem estar’ e do capitalismo ‘consumista’ no longo surto de prosperidade do pós-guerra” (1999, p. 9) .

Para Wood, “a convicção de que a prosperidade chegara para ficar e representava a normalidade capitalista tornou-se um fator determinante no desenvolvimento da teoria social da esquerda” e não era apenas Mills que acreditava que a classe operária não existia mais como força de oposição, insistindo com a esquerda para que abandonasse a “metafísica trabalhista”. Mesmo indivíduos ditos marxistas aceitavam essa opinião que veio a se tornar dominante nas “revoluções” da década de 1960 em versões da teoria marxista que, segundo a autora, “atribuíam crescente importância aos estudantes e intelectuais como principais agentes da resistência e a ‘revolução cultural’ em substituição à luta da classe operária” (WOOD, 1999, p. 9).

No entanto, o surto de grande prosperidade acabou cerca de três décadas mais tarde, mas ainda que se tenha instaurado um período de estagnação capitalista, sua herança intelectual se fez presente e apresentase, a partir da década de 1970, o anúncio de mais uma pós-modernidade. Mais uma vez anuncia-se o “fim de uma era”, entretanto, com uma diferença crucial: os intelectuais não apenas diagnosticaram a época como período de pós-modernidade, mas se identificam como pós-modernistas. Como afirma Wood (1999), pode-se reconhecer neles a influência de filósofos mais antigos, como Nietzsche e Heidegger, e alguns pensadores mais recentes, como Lacan, Lyotard, Foucault e Derrida.

As modificações no campo intelectual da esquerda também ocorreram em função do choque entre as esperanças políticas do comunismo soviético e a realidade do regime. Isso se agravou com as críticas e ataques à era stalinista dentro do próprio bloco soviético, com o rompimento da China com a URSS (1958-1960) e com a invasão da Hungria pelo exército russo em 1956. Para Hobsbawm (1995, p. 386-387),

O desmoronamento político do bloco soviético começou com a morte de Stalin, em 1953, mas sobretudo com os ataques oficiais à era stalinista em geral, e, mais cautelosamente, ao próprio Stalin, no XX Congresso do PCUS, em 1956. Embora visando uma platéia soviética muitíssimo restrita – os comunistas estrangeiros foram excluídos do discurso secreto de Krushev –, logo se espalhou a notícia de que o monólito soviético rachara. Em poucos meses, uma liderança comunista reformista na Polónia foi pacificamente aceita por Moscou (na certa com ajuda ou o conselho dos chineses), e uma revolução estourou na Hungria.

Esses acontecimentos causaram desconforto geral para intelectuais de esquerda que tinham como modelo o comunismo soviético. O ano de 1956 foi um marco na trajetória da esquerda ocidental. Após o crescimento dos movimentos de esquerda, especialmente o comunista, devido às coalizões antifascistas durante a guerra, e a atração que o marxismo e o comunismo exerceram sobre intelectuais no período de Resistência³⁸, 1956 significou a quebra da hegemonia do modelo stalinista soviético e o desencanto de boa parte dos intelectuais ligados aos Partidos Comunistas³⁹. Há que se dimensionar o efeito dessa crise na esquerda em um momento de prosperidade capitalista. Hobsbawm (1996, p. 120-121) assinala que:

A unidade antifascista nacional e internacional que havia tornado isso possível começou a quebrar, visivelmente, entre 1946 e 1948, mas, paradoxalmente, a primeira Guerra Fria ajudou a manter unido o campo comunista (ou seja, de facto o

³⁸ “[Os comunistas] Também atraíam fortemente os intelectuais, o grupo mais prontamente mobilizado sob a bandeira do antifascismo, e que formava o núcleo das organizações de resistência não partidárias (mas genericamente esquerdistas). O caso de amor dos intelectuais franceses pelo marxismo, e o domínio da cultura italiana por pessoas ligadas ao Partido Comunista, que duraram ambos uma geração, foram produtos da Resistência” (HOBSBAWM, 1995, p. 168).

³⁹ Muller (2003) afirma que, para Thompson, as premissas dos “eventos de 1956” supunham o compromisso assumido por muitos militantes socialistas frente aos principais eventos políticos de 1956. Estes eventos, de alguma maneira, questionaram os ideais socialistas e comunistas e, ao mesmo tempo, exigiram uma crítica e novas formas de luta contra o avanço da hegemonia capitalista e os conflitos engendrados nesse processo. Entre os exemplos mais significativos se destacam o discurso de Khrushchev no Vigésimo Congresso do Partido Comunista da União Soviética (e a divulgação de um relatório sobre o período de Stalin), a crise do Canal de Suez e a de Chipre e a invasão soviética na Hungria. A partir destes eventos, muitos filiados abandonaram internacionalmente os Partidos Comunistas legalizados, sobretudo o britânico (cerca de 7000 de um total de 33000, igualmente a maioria do Grupo de Historiadores, como E. P. Thompson, John Saville e outros, à exceção de Eric Hobsbawm). Muitos destes militantes já não percebiam possibilidade de reconciliar-se com o comunismo devido às ações soviéticas, como também se recusavam a aceitar o autoritarismo de Moscou.

marxista) até que rachaduras aparecessem dentro da própria Moscou em 1956. As crises na Europa oriental em 1956 levaram os intelectuais a um êxodo em massa dos partidos comunistas ocidentais, embora não necessariamente da esquerda e nem mesmo da esquerda marxista.

Por um lado, a quebra da hegemonia do modelo stalinista soviético abriu espaço para o aparecimento de novas orientações comunistas fora da ortodoxia stalinista. Assim, para uma parcela de intelectuais de esquerda, a saída do partido não significou o rompimento com a tradição de esquerda, como afirma Hobsbawm. Por outro, o peso dessas experiências se tornou insuportável para alguns, a ponto de 1956 ser o início de um afastamento progressivo do campo de luta da esquerda marxista. Como lembra Dosse (1992, p. 216), “Os anos 50 são, portanto, capitais na definição de uma geração, que hoje renega aquilo que ela ontem adulou no mesmo elã absoluto. O deus de ontem tornou-se diabo”.

Tais experiências ganham nova densidade na década de 1960, com a invasão da Tchecoslováquia pelo exército soviético, em 1968, e, especialmente, com a rebelião estudantil deste mesmo ano na França e em vários países do mundo. Por certo, os desdobramentos desses acontecimentos não tomaram uma única direção. A inclinação dos estudantes para a esquerda ocorreu em virtude do questionamento não apenas da autoridade universitária, mas de qualquer autoridade. A agitação estudantil se cruzou com questionamentos morais, argumentos libertários, crítica à subordinação feminina, movimentos contra a guerra e contra o armamento nuclear, movimentos ecológicos; assim, ele se constituiu como uma agitação social, de dimensão mundial e distante do controle dos partidos comunistas. Segundo Hobsbawm (1995, p. 432), nesse período, “Pela primeira vez desde a era antifascista, o marxismo, não mais restrito à ortodoxia de Moscou, atraía grande número de intelectuais ocidentais”.

O clima de revolução cultural se construiu no horizonte de rejeição aos valores tradicionais, muitos característicos da classe média⁴⁰, e de apelo ao ilimitado desejo individual. A dimensão política dessas transformações culturais tinha como base o indivíduo. Ferry e Renaut (1988, p. 17)

⁴⁰ “A rebelião dos estudantes ocidentais foi mais uma revolução cultural, uma rejeição de tudo o que, na sociedade, representasse os valores paternos de ‘classe média’...” (HOBBSAWM, 1995, p. 432).

interpretam que, na sua defesa do sujeito contra o sistema, “Maio de 68” esteve mais ligado ao individualismo contemporâneo do que à tradição do humanismo. Nesse sentido, conclui Hobsbawm (1995, p. 328), “A revolução cultural de fins do século XX pode assim ser mais bem entendida como o triunfo do indivíduo sobre a sociedade, ou melhor, o rompimento dos fios que antes ligavam os seres humanos em texturas sociais”.

Enquanto a Primavera de Praga “[...] bateu o último prego no caixão do ‘internacionalismo proletário’” (HOBSBAWM, 1995, p. 436), as revoltas estudantis do final da década de 1960 foram “[...] a última arremetida da velha revolução mundial” (HOBSBAWM, 1995, p. 433). O desencanto político reina no pós-68. A esperança de revoluções mundiais se esvaziou, o descrédito incidiu sobre a militância política, sobre os projetos coletivos de emancipação. Para Wood (1999, p. 10-11) “[...] o pós-modernismo atual descende, acima de tudo, da geração de 1960 e de seus estudantes”. Eagleton (1999, p. 29) complementa o caráter dessa descendência: “[...] quase todos os aspectos fundamentais da teoria pós-moderna podem ser deduzidos, extraídos, por assim dizer, do pressuposto de uma grande derrota política”, vinculada ao esmorecimento da militância da classe operária e dos movimentos de libertação nacional.

Mesmo com o término da prosperidade econômica na década de 1970, o legado intelectual de uma pós-modernidade, fincada na fase áurea do capitalismo, sobrevive, seja para proclamar os triunfos do capitalismo (setores da *direita*), seja para afirmar que a prosperidade capitalista destituiu as “massas” e operários da força de oposição (*esquerda*)⁴¹.

Em função de análises que enfatizam essa vinculação da “agenda pós-moderna” à biografia da esquerda, Foster (1999) assevera que as rejeições pós-modernistas se dirigem, antes e acima de tudo, ao marxismo⁴² e,

⁴¹ Segundo Foster (1999, p. 1960), na década de 1990, uma era de triunfalismo capitalista, a direita proclamou (mais uma vez) “o fim da história”: o triunfo eterno das instituições capitalistas em todo o mundo e o fim da luta de classe, juntamente com o “fim da ideologia”. Para o autor, essas alegações poderiam ser facilmente rejeitadas não fosse pelo fato de que também foram propostas por expoentes do pensamento pós-moderno que mantêm laços estreitos com a esquerda.

⁴² Netto (2004) se aproxima do postulado de Foster ao asseverar que, embora a besta-fera dos cientistas sociais engajados na promoção da “ciência pós-moderna” seja o “paradigma cientificista-naturalista”, a crítica dirige-se centralmente contra Marx. Duayer (2005, p.4) destaca a análise feita por Anderson onde afirma que “não obstante a cruzada ‘anti-grandes

secundariamente, ao Iluminismo, sendo uma de suas fontes as esperanças bloqueadas e a retórica frustrada dos fins da década de 1960 e das revoltas de estudantes.

No entanto, diferentemente de Foster, Hobsbawm (1995) explica que o acerto de contas com o marxismo não se desvinculava do questionamento dos ideais iluministas. Para o autor, os valores iluministas e a luta comunista estavam intimamente imbricados. Para Della Fonte (2006), a posição de Hobsbawm esclarece e, ao mesmo tempo, complexifica a análise do pós-modernismo. A autora esclarece que se,

por um lado, ele esgarça essa trama histórica de convergência da luta comunista com os ideais do Iluminismo; por outro, faz pensar que, em decorrência desse encontro, o desencanto de uma parcela de intelectuais de esquerda em face dos fracassos políticos e das barbáries do século XX ganha uma formulação filosófica que se nutre da crítica à modernidade que já vinha sendo construída no Ocidente. Assim, em termos filosóficos, a rejeição ao marxismo constituinte da “pós-condição” passa a compor um quadro mais amplo de contra-iluminismo (DELLA FONTE, 2006, p. 71-72).

De um modo geral, os anúncios de morte da modernidade se entrelaçam com a história da tradição contra-iluminista. Esta tradição, nascida nos meados do século XVIII pela ação de um grupo de *antifilósofos* defensores do Antigo Regime, assume uma versão mais recente nas últimas décadas de fim da modernidade (DELLA FONTE, 2006, p 61). Moraes (2004, p. 4) assinala que o “pós-moderno define-se melhor em sua contraposição às propostas do Esclarecimento⁴³, usualmente associadas ao *mundo moderno*”. Para a autora, a agenda pós-moderna

narrativas’ seja dirigida nominalmente contra o Iluminismo, sustenta, tomando Lyotard como caso exemplar, que seu principal “referente” foi o marxismo”.

⁴³ Segundo Moraes, o termo Esclarecimento (*Aufklärung*) não é apenas um conceito histórico-filosófico, mas uma expressão familiar da língua alemã que encontra correspondente exato na palavra esclarecimento em português: *sexuelle Aufklärung* (esclarecimento sexual); *politische Aufklärung* (esclarecimento político): as duas palavras designam em português e alemão “o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais etc.)”. Tal é exatamente o sentido de *Aufklärung* para Kant, o processo de emancipação intelectual resultado, de um lado, da superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, de outro, da crítica das prevenções inculcadas nos intelectualmente menores pelos seus maiores (superiores hierárquicos, padres, governantes etc.). Nesse sentido, o esclarecimento não é apenas um conceito filosófico crítico e emancipador que se resume ao século XVIII (MORAES, 2006, notas de aula, comentário à Introdução de Guido de Almeida à *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer).

coloca sob suspeita a confiança do Esclarecimento em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política. Questiona o sentido de uma racionalidade que se proclama fonte do progresso do saber e da sociedade, racionalidade vista como lócus privilegiado da verdade e do conhecimento objetivo e sistemático. Critica a representação e a idéia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio transparente para “idéias claras e distintas”. Denuncia a falência do processo de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria. Desconfia do humanismo, acusa a arrogância das grandes narrativas e sua pretensão a uma unidade onisciente (MORAES, 1996, p. 5).

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 33-34), defensores do pós-modernismo, reivindicam que a pós-modernidade se contrapõe ao que eles conceituam como a “Era do Iluminismo”, quando se acreditava que o poder da razão humana, especialmente do método científico, poderia solucionar todos os problemas sociais e humanos fundamentais. O desenvolvimento da razão de acordo com o Iluminismo iria, passo a passo, libertar os seres humanos de suas necessidades naturais e de todas as suas servidões políticas e sociais, realizando enfim um mundo humano. As falhas da razão Iluminista teriam ocorrido, sobretudo, em relação aos seus princípios e conceitos de base, tais como: a verdade científica e racional baseada na objetividade e a crença na universalidade do destino e da cultura humana, ou seja, a idéia de emancipação.

Para os autores, a tentativa de impor seus critérios racionais sobre todas as múltiplas formas de cultura humana, com suas verdades e objetividade específicas, redundaram no fracasso mencionado. Segundo eles,

a pós-modernidade provoca uma crise de legitimação, a qual questiona a idéia modernista do conhecimento como verdade objetiva, cuja reivindicação é legitimada ou validada devido ao fato de ser o produto de investigação científica abstrata e desinteressada – dando, na verdade, à ciência, um monopólio sobre a verdade (DALHBERG; PENCE; MOSS, 2003, p. 39).

Uma tendência deste desencanto com a razão foi buscar uma perspectiva diferente para a compreensão do mundo. Desta forma, o pós-modernismo vai, preponderantemente, se colocando em oposição à supremacia da razão, que teria tido sua origem no projeto iluminista ou

projeto da Modernidade, e questionando a idéia modernista de que é possível conhecer objetivamente a realidade por meio da ciência. Como afirma Eagleton (1998, p. 7), o pensamento pós-moderno,

contrariando as normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e a coerência de identidades.

Dessa forma, observamos que o pós-moderno origina-se de uma pretensa ruptura com o projeto de modernidade, sendo que substancialmente o que está em questão são as idéias de emancipação humana mediante o uso da razão, tomando a verdade e a universalidade como possibilidade. Todavia, para Duarte, o pós-modernismo não representa de fato uma ruptura com as teorias que o precederam, levando às últimas conseqüências as tendências irracionistas presentes no pensamento burguês desde o século XIX e se acentuando no século XX. Para o autor, as “tendências irracionistas na filosofia, nas ciências humanas em geral e também nas artes são expressão ideológica do caráter cada vez mais irracional e fetichista da lógica objetiva da sociedade capitalista” (DUARTE, 2004, p. 221).

Como veremos a seguir, Wood também coloca em cheque a idéia de ruptura entre modernidade e pós-modernidade.

3.4 Modernidade x pós-modernidade

A ênfase na pós-modernidade como uma ruptura com a modernidade é criticada por Wood (1998, p. 1), pois nesta periodização estaria implícita uma ruptura ou uma divisão do capitalismo nas duas grandes fases – modernidade e pós-modernidade. A autora lembra que periodizar vai além de simplesmente acompanhar ou reconhecer uma mudança de época, mas indicar o que é essencial na definição de um sistema, de uma forma social como a do capitalismo, indicando se as mudanças de época referem-se às transformações básicas que constituem e são essenciais ao sistema. Portanto, periodizar o capitalismo depende, primeiramente, de definir o que é o sistema.

De fato, essa periodização é mais complexa do que possa parecer. O intuito de Wood é o de questionar uma identificação da modernidade com o capitalismo e uma suposta ruptura que teria ocorrido dentro do capitalismo na década de 1970 e que teria então originado a pós-modernidade. Como disse Moraes (2002), para Wood não há ruptura, mas extensão do capitalismo em novas bases. A afirmação de ruptura sustenta que há uma lógica autônoma da tecnologia, desvinculada das relações sociais de propriedade. Não houve uma ruptura com o sistema capitalista, pelo contrário, afirma Moraes, baseada no ponto de vista de Wood:

[...] a pós-modernidade não caracteriza uma ruptura nos anos 70, caracterizado pela passagem do Fordismo para a Acumulação Flexível. [...] o que houve foi uma expansão do capitalismo, que finalmente se mundializa de forma tão avassaladora que nada, nem ninguém, é capaz de resistir ao seu avanço (MORAES, 2002, notas de aula).

Os autores David Harvey e Fredric Jameson apresentam, segundo Wood (1998, p. 2), a modernidade e a pós-modernidade como duas fases diversas do capitalismo, embora considerem que sua lógica básica se mantenha nas duas fases. A “mudança abismal” que ocorreu foi, para eles, na natureza do capitalismo. Uma mudança de configuração material que, conseqüentemente, gerou a transição de uma formação cultural para outra. Para Jameson a pós-modernidade corresponde ao “último capitalismo” ou à fase multinacional, informacional e consumista do capitalismo. Harvey a descreve como a transição do fordismo à acumulação flexível. Essas teorias indicam que a essas alterações corresponderiam significativas mudanças culturais. Harvey as explica na análise que faz da pós-modernidade quando se refere à compressão do tempo e espaço, a aceleração do tempo e a contração do espaço decorrente das novas tecnologias, das novas formas de telecomunicação, dos novos e rápidos métodos de produção e de circulação, dos novos modelos de consumo e de circulação financeira, resultando numa nova configuração cultural e intelectual resumida na fórmula pós-modernismo. O pós-modernismo substituiu o projeto de modernidade⁴⁴.

⁴⁴ Para um aprofundamento sugerimos a leitura de Della Fonte (2006, p. 30-39). Esta autora, em sua tese de doutorado, especialmente no primeiro capítulo, em que trata das análises marxistas do pós-moderno, enfatiza o pensamento de Jameson, mostrando que apesar de que algumas ambigüidades podem ser atribuídas à análise e interpretação jamesoniana do

O projeto de modernidade, de acordo com tais análises, tem sua origem na Ilustração, ainda que tenha se efetivado somente no século XIX. Supõe-se que o assim chamado projeto da Ilustração represente o racionalismo, o tecnocentrismo, a padronização do conhecimento e da produção, a crença no progresso linear e em verdades universais e absolutas. O pós-modernismo, ao contrário, seria uma reação ao projeto da modernidade, embora também possa ser visto como tendo raízes no modernismo, no ceticismo, na disposição à mudança e à contingência já presentes na Ilustração. O pós-modernismo vê o mundo como essencialmente fragmentado e indeterminado, rejeita qualquer discurso “totalizante”, qualquer assim chamada ‘metanarrativa’, teorias abrangentes e universalistas sobre o mundo e a história. Rejeita, também, qualquer projeto político universal, mesmo projetos emancipatórios universais – em outras palavras, defende projetos de lutas particulares contra opressões diversas e particularizadas e não mais a luta por uma “emancipação *humana*” geral (WOOD, 1998, p. 2).

Ao se periodizar a história do capitalismo dividindo-a em modernidade e pós-modernidade se incorre em dois equívocos: primeiramente se identifica modernidade com o capitalismo, o que Wood considera um erro fundamental, pois na sua opinião o “projeto de modernidade tem pouco a ver com o capitalismo” (WOOD, 1998, p. 2).

Um segundo equívoco, é que esta divisão supõe a existência de duas grandes fases do capitalismo, separadas por uma grande ruptura. A primeira fase, a modernidade, que vai do século XVIII até 1970 mais ou menos, e a pós-modernidade, que lhe segue e que parece representar uma ruptura bastante distinta de outras pequenas rupturas que a precederam. Onde se poderia concluir que teria acontecido uma ruptura significativa na história do capitalismo entre a modernidade e a pós-modernidade, o que é, no mínimo, altamente problemático. A teoria da pós-modernidade, ao enfatizar as descontinuidades no interior do capitalismo, “baseia-se em uma teoria da história que desconsidera as descontinuidades entre sociedades capitalistas

pós-modernismo, esta não perde sua genialidade, razão pela qual influencia fortemente o debate subsequente sobre o tema. Da mesma forma a autora demonstra que a análise de Harvey se alimenta e ratifica a tese jamesoniana de conceber a pós-modernidade como uma condição histórica.

e não capitalistas mascarando a especificidade histórica do capitalismo” (WOOD, 1998, p. 2).

Della Fonte (2006) defende a tese de que para além dessa periodização subliminar, existe nas teorias marxistas da transição da modernidade para a pós-modernidade a concepção de que a condição pós-moderna é a expressão do capitalismo contemporâneo e, dessa forma, o pós-moderno designaria uma época e, portanto, seria uma categoria histórica que adjetiva as mudanças do capitalismo atual. No entanto, para a autora

não se trata só de discutir se essas mudanças configuram uma ruptura histórica no interior do capitalismo, como o faz Wood, mas de questionar o pós-moderno como uma condição histórica que traduz e sintetiza todas essas mudanças e ganha, desta forma, o status de época histórica. [...] o pós-moderno é um produto histórico do capitalismo contemporâneo, mas, longe de ser uma adjetivação ampla que condensaria todas as alterações vividas pelo capitalismo nos últimos anos do século XX, ele representa uma dessas alterações (DELLA FONTE, 2006, p. 48-49).

Pensamos que a tese da autora é correta no sentido de sua indicação de que o pós-moderno representa uma das alterações vividas pelo capitalismo contemporâneo. No entanto, consideramos que a análise feita por Wood não se contrapõe a esta indicação, ao contrário, converge exatamente com o que propõe Della Fonte. Wood⁴⁵ afirma que na maioria das análises, o capitalismo não teve início, sempre existiu, necessitando apenas ser liberado de amarras tipicamente políticas, seja dos senhores feudais, seja de um estado autocrático. “Seriam essas amarras que impediriam o livre movimento dos atores “econômicos”, identificados com a troca ou com o mercado, significando que as sementes do capitalismo são bastante antigas”. Esta concepção está ligada à outra que afirma que “a história tem sido um processo quase natural de desenvolvimento tecnológico”. Tem-se a impressão de que o capitalismo aparece naturalmente quando e onde os

⁴⁵ Para o aprofundamento desta temática sugerimos a obra de Wood (2001), *As origens do capitalismo*, em que a autora retoma, entre outras questões, o surgimento do capitalismo, para repassar as principais condições sobre sua natureza. Conforme as características consideradas como inerentes a esse tipo de sociedade, teremos um diagnóstico bastante preciso sobre sua natureza atual.

mercados e o desenvolvimento tecnológico alcançam o nível adequado (WOOD, 1998, p. 3).

Essas explicações têm o efeito de sublinhar a continuidade entre sociedades capitalistas e não capitalistas, ocultando e negando a especificidade do capitalismo. “É uma visão padronizada da história como se num *“continuum”* a linhagem do capitalismo fosse do primeiro mercador, passando pelo comerciante do burgo medieval para o burguês da Ilustração até chegar ao capitalismo industrial” (WOOD, 1998, p. 4). O conceito de modernidade tal como é comumente usado é associado a essa visão, ou seja, toma a história do capitalismo como algo natural, resultado de tendências já existentes, de leis naturais que se efetivam quando surgem as oportunidades. Este conceito de modernidade traz no seu bojo uma visão de história que

omite a grande divisão entre sociedades capitalistas e não-capitalistas. Trata as leis do movimento capitalista como se fossem leis universais da história, colocando no mesmo nível desenvolvimentos históricos capitalistas ou não capitalistas. Na melhor das hipóteses esta visão da história torna o capitalismo invisível e, na pior delas, o naturaliza (WOOD, 1998, p. 4).

O antimodernismo pode ter o mesmo efeito de naturalizar o capitalismo, afirma Wood, e este efeito é perceptível nas teorias sociológicas de Max Weber. Na teoria de Weber, segundo a autora, se percebe um dos paradoxos do pós-modernismo contemporâneo: “no anti-modernismo, freqüentemente, há pouca distância entre o lamento e a celebração” (1998, p. 5).

A identificação da modernidade com o capitalismo tem o efeito de ocultar a especificidade deste ou simplesmente deixar de conceituá-lo; a identificação do capitalismo com a modernidade pode também mascarar sua especificidade. Segundo Wood,

[...] tornou-se modismo indiscutível atacar o assim chamado projeto da Ilustração. Os valores da Ilustração [...] estariam – e aqui cito uma das acusações menos graves – “na raiz dos desastres que assolaram a humanidade através deste século”: todos, das duas guerras mundiais ao imperialismo, até a destruição ecológica. Não há espaço aqui para acompanhar todo o nonsense anti-Ilustração dos últimos tempos, e que muito tem excedido os insights razoáveis que um dia

estiveram presentes nas críticas à Ilustração (WOOD, 1998, p. 5).

Na análise que faz da origem do capitalismo, Wood (1998) revela um interessante aspecto que não contrapõe a modernidade ao Iluminismo, mostrando que o projeto da modernidade difere do projeto do capitalismo e que ambos tiveram uma origem diferente, com objetivos diferentes, inclusive com uma geografia diferente. Desse modo, referir-se ao projeto do Iluminismo/modernidade não significa a mesma coisa que se referir ao projeto do capitalismo.

Nesse ponto gostaríamos de reafirmar a tese de Wood de que os pós-modernistas “nos incitam a jogar fora tudo o que há de melhor no projeto da Ilustração – especialmente seu compromisso com a emancipação humana universal”. Consideramos também que é fundamental separar o projeto da Ilustração com aspectos de nossa condição atual que não pertencem ao “projeto da modernidade”, mas ao capitalismo, pois tal separação pode contribuir não só para enfrentar o irracionalismo pós-moderno, mas também o triunfalismo capitalista que, como ressalta a autora, ao fim e ao cabo, são a mesma coisa (WOOD, 1998, p. 5).

3.5 Modernidade e capitalismo

Na sua origem, a ideologia da burguesia francesa no século XVIII não guardava muita relação com o capitalismo; ao contrário, dizia respeito às lutas por formas não capitalistas de apropriação e a conflitos sobre poderes de exploração extra-econômicos. E ainda que não queira reduzir a Ilustração a uma crua ideologia de classe, Wood sugere que a ideologia da classe burguesa adquiriu a forma de uma visão ampla de uma emancipação humana geral, ou seja, tratava-se de um “universalismo emancipatório” (WOOD, 1998, p. 8).

Diferentemente da França, a Inglaterra do século XVIII detinha as condições necessárias à ascensão do capitalismo. Para começar, possuía uma população urbana bem maior que a da França. Tinha um mercado interno muito mais integrado e competitivo e sua base produtiva já operava por princípios capitalistas pelos quais pequenos proprietários eram expropriados tanto pela coerção direta quanto pela pressão econômica.

A ideologia que distinguia a Inglaterra de outras culturas européias era a ideologia do desenvolvimento, mas não a idéia de desenvolvimento da humanidade, própria da Ilustração, e sim o desenvolvimento da propriedade, a ética (ciência) da produtividade e do lucro, o compromisso com o crescimento da produtividade do trabalho, a ética do cerceamento e da expropriação.

Dessa forma,

se quisermos encontrar as raízes de uma “modernidade” destrutiva – a ideologia, digamos assim, do tecnocentrismo e da degradação ecológica – devemos procurar aqui: não na Ilustração, mas no projeto de “desenvolvimento”, a subordinação de todos os valores humanos à produtividade e ao valor (WOOD, 1998, p. 9, grifos no original).

Para a autora, capitalismo, por definição, significa mudança constante e desenvolvimento, além de crises cíclicas. Para entender se houve uma ruptura histórica especial, os conceitos de modernidade e pós-modernidade e a periodização do capitalismo que vem sendo feita são de pouca ajuda para compreender se houve ou não ruptura e, caso tenha, de fato, havido, saber qual a sua profundidade. Não pretendemos nos aprofundar nesta questão por não fazer parte do escopo deste trabalho, mas a consideramos extremamente instigante para um aprofundamento sobre o estudo da economia política na atualidade.

O conceito de modernidade, tal qual vem sendo usado, associa uma visão de capitalismo que combina determinismo tecnológico com inevitabilidade comercial, transformando o capitalismo em um processo trans-histórico, natural. Segundo Wood (1998, p. 10), não houve nenhuma mudança de época nas leis do movimento capitalista, com exceção talvez do fordismo que significou, de fato, alguma mudança de época no sentido de que “representou a completude do que Marx chamou de subsunção real e não formal, do trabalho ao capital”.

Dessa forma, conclui-se que as novas tecnologias não representam uma mudança de época, ao contrário, elas permitem que a lógica da velha economia se diversifique e se estenda, sendo que agora a velha lógica alcança setores inteiramente novos e atinge trabalhadores que não afetava antes.

De um ponto de vista sociológico, a desesperança com as possibilidades de transformações sociais levou muitos teóricos do pós-guerra a interpretar a barbárie do século XX não como um produto de relações sociais específicas, mas como consequência da “modernidade”. A modernidade vista, por um lado, como a possibilidade de compreender o mundo por meio da razão e da ciência (o que vem sendo denominado de projeto do Iluminismo) e do progresso tecnológico gerado por tal perspectiva e, por outro lado, a modernidade entendida como uma forma particular em que essas idéias encontraram sua expressão: o capitalismo.

Ao fundir as relações sociais do capitalismo com o progresso intelectual e tecnológico da “modernidade”, o resultado é que as consequências do primeiro podem ser atribuídas ao segundo, redundando na perda do caráter histórico dos problemas específicos criados pelo capitalismo.

Evidentemente, não se pode sustentar que capitalismo foi responsável por todos os males modernos ou mesmo negar os benefícios materiais que freqüentemente o acompanharam; todavia, não se pode negar os efeitos destrutivos associados aos imperativos capitalistas de auto-expansão, produtividade, maximização do lucro e competição. Por outro lado, é difícil associar esses efeitos apenas às idéias do Iluminismo.

Para Malik (1999, p. 142), essa condição, isto é, associar aos ideais do iluminismo e ao projeto de modernidade todos os males modernos, leva a que os aspectos positivos da sociedade moderna – sua invocação da razão, seus progressos tecnológicos, seu compromisso ideológico com a igualdade e o universalismo – sejam denegridos, enquanto seus aspectos negativos – a incapacidade do capitalismo de superar as divergências sociais, a propensão para tratar grandes segmentos da humanidade como “inferiores” ou “subumanos”, o contraste entre o progresso tecnológico e torpeza moral, as tendências para a barbárie – sejam consideradas como inevitáveis ou naturais.

Com base nessas constatações, partilhamos da tese de Wood de que a “condição da pós-modernidade” não é uma condição histórica que corresponde a um período do capitalismo, mas uma condição psicológica que

corresponde a um período na biografia da *intelligentsia* de esquerda no Ocidente (1998, p. 10).

A pós-modernidade não existe como um período histórico distinto do capitalismo e, portanto, não pode ser sua antítese. Antítese é ruptura, é negação (WOOD, 1998, p. 16). Conseqüentemente antítese é o que nega o capital, portanto, a antítese do capitalismo é o socialismo e não o pós-modernismo. Dizer também que a antítese do capitalismo é o socialismo não significa sua naturalização, pois não podemos afirmar que a superação das contradições presentes no capitalismo irão necessariamente ser superadas pelo socialismo.

3.6 O irracionalismo pós-moderno

Nossa intenção ao trazer essa síntese da análise que Wood faz da modernidade e da pós-modernidade, tendo como mote a economia política, tem o sentido de, por um lado, enfatizar o quanto é complexa a compreensão desta questão, ressaltando a importância de aprofundá-la no campo histórico e, por outro, lado polemizar as afirmações pós-modernas que invariavelmente atribuem ao movimento da razão moderna (mais amplamente denominado de projeto do Iluminismo) todos os males constitutivos da sociedade contemporânea, imputando-lhe todas as vicissitudes que aviltam e vilipendiam a humanidade.

Como afirma Netto (2002, p 98),

um dos traços que melhor caracterizam ambiência cultural pós-moderna – para além de um surpreendente banalismo nas suas formulações – reside em que, nela, o antiontologismo associa-se a uma concepção clara e grosseiramente idealista do mundo social. A regressão teórica contida nessa recaída idealista aparece especialmente na entificação da razão moderna pelos pós-modernos, entificação que a torna um demiurgo onipotente de fazer inveja ao Espírito hegeliano: a razão á a responsável pelas “falácias” que se revestiram do caráter das “promessas” da Modernidade – o controle otimizado da natureza [...] e a interação humana emancipada [...]. Na imanência da razão moderna, a dimensão instrumental estaria inevitavelmente vocacionada para “colonizar” a dimensão emancipatória. É ao movimento da razão moderna que se creditam as realidades constitutivas da sociedade urbano-industrial com sua coorte de seqüelas deletérias, da opressão generalizada a vazios mitos libertários e à destruição

dos ecossistemas. Nas construções pós-modernas, a realidade da ordem burguesa contemporânea deriva do dinamismo interno da razão incondicionada, que tudo pode.

Para Netto, este idealismo não é inocente, pois creditar à razão a realidade histórico-social contemporânea possibilita que a ordem do capital, com a ordem de classe da burguesia, permaneça na sombra. Para os pós-modernos não se põem alternativas à sociedade capitalista e quando se colocam “estão no limbo das utopias. A inofensividade dessas construções em face da ordem do capital [...] é tão cristalina quanto mais ‘radicais’ (e menos politizados) são os ‘discursos’ que as atualizam” (NETTO, 2004, p. 159).

O irracionalismo, que é um dos componentes da ambiência cultural contemporânea, tem potenciado alguns pontos que julgamos relevantes ressaltar, a saber: a desqualificação dos esforços teórico-rationais, traduzida na degeneração da perspectiva da totalidade – identificada como totalitarismo político (LYOTARD, 1993); a apropriação de elementos polêmicos das “ciências duras”, apropriação na maior parte das vezes equivocada⁴⁶, confluindo para a tese da crise dos paradigmas⁴⁷ que

praticamente ignorando a quase centenária crítica marxista ao positivismo e ao cientificismo, instala nessa cultura a idéia chave de que está em curso uma “transição paradigmática” (a expressão é de B. de Souza Santos), no quadro da qual esbate-se a relevância do patrimônio cultural elaborado na Modernidade (NETTO, 2004, p. 154).

O abandono das “grandes narrativas”, limitando o processo de conhecimento às “pequenas narrativas”, como forma de conhecimento local, internas às comunidades nas quais ocorrem, auto-legitimadas por determinarem seus próprios critérios de competência (LYOTARD, 2000), incorre no que Moraes sugere que talvez possa ser tomado como um dos

⁴⁶ Para inúmeros exemplos, ver a contribuição de Alan Sokal e Jean Bricmont (1999).

⁴⁷ Para Netto, equalizar Marx ao positivismo, ao determinismo etc., leva, por exemplo, a conclusão do sociólogo Boaventura de Souza Santos de que, no “plano epistemológico, o marxismo pouco pode contribuir para nos ajudar na transição paradigmática” (NETTO, 2004, p. 154). Para aprofundar essa análise, sugerimos o artigo de José Paulo Netto, intitulado “De como não ler Marx ou o Marx de Boaventura de Souza Santos”, em que o autor faz uma interessante análise crítica sobre a discussão do legado de Marx feita por Santos (NETTO, 2004, p. 223-241).

pontos mais frágeis da “agenda” pós-moderna: “considerar as complexas determinações das forças históricas uma meta-narrativa e, ao desprezá-las, reduzir a história a uma narrativa sobre o único e o contingente” (MORAES, 2004, p. 5).

Rejeitam-se as “histórias grandiosas”, como os conceitos de progresso do Iluminismo, juntamente com a noção de processo histórico e de causalidade inteligíveis, e, conseqüentemente, qualquer idéia de escrever a história, pois não há processos estruturados acessíveis ao conhecimento humano, há somente diferenças, localismos e contingências. Como assevera Wood (1999, p. 15), “pela primeira vez na história, temos o que parece ser uma contradição em termos, uma teoria de mudança de época baseada em uma negação da história”.

O irracionalismo pós-moderno dissemina a recusa de qualquer sistematização teórica mais inclusiva, bem como uma preocupação com a formação de uma cultura mais humanista capaz de envolver mais que as expressões imediatistas de conjuntura (NETTO, 2004), como Hobsbawm tangencia em sua “breve história do século XX”, ao referir-se à “destruição do passado” ou, se se quiser, “presentismo”⁴⁸ (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Dessa forma, o que se observa como uma característica notável do pós-modernismo é sua insensibilidade à história. Insensibilidade que “revela-se também na surdez aos ecos reacionários de seus ataques aos valores do ‘Iluminismo’ e ao irracionalismo básico que demonstram” (WOOD, 1999, p. 14).

3.7 Alguns temas recorrentes no pensamento pós-moderno

Como foi dito, se não é possível distinguir no pensamento pós-moderno⁴⁹ um corpo teórico unificado, podemos, todavia, indicar algumas das

⁴⁸ Medeiros define a expressão presentismo para designar a perda da perspectiva histórica na análise da realidade social. Segundo o autor, a admissão da ontologia do realismo empírico implica uma subscrição imediata ao presentismo e enfatiza como suas principais conseqüências para a ciência e a práxis social o embargo à crítica e à práxis transformadora (MEDEIROS, 2005, p. 44).

⁴⁹ Ressaltamos que ao utilizarmos o termo “pensamento pós-moderno” estamos dando a mesma conotação de “agenda pós-moderna” (MORAES, 1996; WOOD, 1999) ou “pós-condição” (AHMAD, 2001).

idéias basilares que o compõem. Abordaremos a seguir alguns temas que são especialmente significativos para o pós-modernismo.

Os pós-modernos interessam-se por linguagem, cultura e “discurso”. Para alguns, isso parece significar, de forma bem literal, que os seres humanos e suas relações sociais são constituídos de linguagem e nada mais, ou que a linguagem é tudo o que podemos conhecer do mundo, já que não temos acesso a qualquer outra realidade. Como afirma Wood (1999, p. 11), “em sua visão ‘desconstrucionista’ extrema, o pós-modernismo fez mais que adotar as formas da teoria lingüística segundo as quais nossos padrões de pensamento são limitados e modelados pela estrutura subjacente da língua que falamos”.

Esta adoção não significa dizer que para os pós-modernos sociedade e cultura são estruturadas de maneira análogas à língua, com regras e padrões básicos que pautam as relações sociais, da mesma forma que, por exemplo, regras de gramática governam a linguagem. Para eles, “a sociedade não é simplesmente semelhante à língua. Ela é língua”, portanto, nós somos dela cativos e dessa forma não existe nenhum padrão externo de verdade e nenhum referente externo para o conhecimento fora dos “discursos” específicos em que vivemos (WOOD, 1999, p. 11).

Nessa direção, Moraes (2004, p. 6) chama a atenção para o que considera um importante viés da “agenda pós”: “a mudança de eixo, o ‘salto’ da realidade para o texto como agente constitutivo da consciência humana e da produção social do sentido”. Para a autora,

Foi a sedução da assim chamada virada lingüística, então levada a extremos pela suposição de que há uma anterioridade da linguagem em relação ao mundo real e, assim, o que se pode experimentar como ‘realidade’ nada mais seria do que um constructo ou um ‘efeito’ do sistema particular de linguagem ao qual pertencemos. Bastaria, então, sublinhar os silêncios e as ausências na linguagem, desconstruir textos, desmascarar os modos pelos quais a linguagem esconde de si mesma sua inabilidade de representar algo para além de suas fronteiras. Nesta estratégia sem finalidade, a linguagem como que ‘descolou’ da realidade que, reduzida a este jogo intertextual, não mais se distingue da ficção (MORAES, 2004, p. 6-7).

Dessa forma, a virada lingüística (*lingüistic turn*) transformou a língua não só em um campo independente, mas em um campo que a tudo satura;

uma esfera tão onipresente, tão dominante, que virtualmente extingue a ação humana. A língua, o discurso, o texto – o jargão varia, mas a mensagem não – define os limites do que conhecemos, do que podemos imaginar, do que podemos fazer. Como defendem Dahlberg, Pence e Moss, “a linguagem não copia nem representa a realidade – ela constitui a realidade” (2003, p. 40).

Ora, a língua, tal como a consciência, não é um campo separado e indiferente da existência humana e sim uma dimensão expressiva dessa existência. E, como tal, é permeada por conflitos, tensões e contradições da vida real. Ao tratar a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas, transformando a própria sociedade em um sistema lingüístico, o pós-modernismo não só empobrece nossa compreensão das relações entre língua, vida, história e sociedade, mas provoca, em “última análise, a dissolução da própria História” (MORAES, 2004, p. 7). Para Moraes,

a História – ou a Educação e a Literatura – como instâncias de expressão lingüísticas ou culturais, ficaram presas a esse universo. Só lhes restaria expressar ou se referir a uma outra articulação de linguagem, a um outro consenso, a um outro discurso. Nada há para além do texto (Derrida), não existem territórios, apenas mapas (Baudrillard) (MORAES, 2004, p. 7).

Outro tema recorrente no pensamento pós-moderno é a insistência na “construção social” do conhecimento. Tal parece, à primeira vista, irrepreensível e mesmo convencional, pois como se sabe, nenhum conhecimento humano nos chega sem mediação e todo conhecimento é absorvido por meio da língua e das práticas sociais. No entanto, os pós-modernistas parecem ter em mente algo mais extremo do que essa proposição razoável, para eles nós não só construímos a realidade social, mas também construímos socialmente a realidade⁵⁰. Ou seja, reafirmando as palavras de Moraes: “a realidade é concebida como um constructo ou um mero resultado de um sistema particular de linguagem”.

Wood (1999, p. 12) exemplifica esta questão ao afirmar que

[...] os pós-modernistas – quer deliberadamente, quer por simples confusão e descuido intelectual – têm o hábito de fundir as formas de conhecimento com seus objetos: é como se dissessem não apenas que, por exemplo, a ciência da física é um constructo histórico, que variou no tempo e em

⁵⁰ Como afirma Sokal (1999, p. 287), “dizer que a realidade física é uma construção social e lingüística é uma tolice rematada, porém dizer que a realidade social é uma construção social e lingüística é virtualmente uma tautologia”.

contextos sociais diferentes, mas que as próprias leis da natureza são “socialmente construídas” e historicamente variáveis.

Por conseguinte, chega-se à conclusão de que não apenas a ciência da física, mas a realidade física é em si um constructo social historicamente variável⁵¹. Dessa forma, não haveria verdade objetiva sobre o mundo real à qual o conhecimento cientificamente justificado poderia alcançar; toda “verdade” sobre a “realidade” seria literalmente construída com opções entre interpretações, igualmente justificáveis, feitas por um “coletivo mental” (NANDA, 1999, p. 85).

Essa vertente do pós-modernismo denominada construcionismo social estabelece que as ‘opções interpretativas’ são condicionadas por preconceitos conscientes e inconscientes e que a verdade é conferida pela adoção e autenticação da comunidade de pesquisadores; ela não tem correspondência com um elemento da realidade, só existe a verdade interna a um ponto de vista histórico particular. A ciência, por exemplo, não descreve, de forma distanciada, uma realidade que lhe é exterior, mas cria a realidade que descreve, portanto, a prática científica restringe-se a uma convenção social, sendo impossível almejar um conhecimento que transcendesse o contexto e os interesses locais (NANDA, 1999, p. 85).

Podemos inferir, então, que se o padrão da “verdade” científica reside não no mundo natural em si, mas nas normas particulares de uma comunidade específica, então as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em determinado momento. O resultado mais imediato dessa convicção é um profundo relativismo epistêmico, pelo qual, como assevera Nanda (1999, p. 100), se transformam

os valores culturais variados no único ou principal padrão de verdade, de modo que a verdade passa a ser simplesmente o que se ajusta a um dado sistema de crenças, ao invés de aquilo que descreve fielmente o mundo que existe independentemente de nossas crenças.

⁵¹ Sokal (1999, p. 286), fazendo uma brincadeira, convida a qualquer pessoa que acredite que as leis da física são meras convenções sociais a transgredir tais convenções, atirando-se da janela do seu apartamento no vigésimo primeiro andar.

Evidencia-se também que este relativismo “termina por fornecer ajuda e conforto a qualquer cosmologia particularista que possa requerer ser julgada em seus próprios termos sobre o que constitui uma crença socialmente justificada” (NANDA, 1999, p. 100).

Para a autora (2002, p. 6), quando as nossas crenças são “liberadas” das restrições impostas pela realidade ou quando a realidade externa é vista como suficientemente maleável para ser moldada em qualquer forma ditada por nossos esquemas conceituais, o que é real e verdadeiro para um grupo social deixa de sê-lo para outro. Dessa forma, nos perguntamos, como poderemos reconhecer qualquer prática injusta ou qualquer opinião errada sem um padrão exógeno de verdade, inteiramente a partir de um dado ponto de vista?⁵² Como para o construcionismo social não há distinção entre realidade objetiva e as maneiras como a representamos ou a descrevemos, o mundo “real” não atua como controle de nosso conhecimento, ao contrário, o nosso conhecimento histórica e culturalmente variável constitui a realidade, ou seja, a maneira como conhecemos determina o que existe.

Essa incapacidade de distinguir entre uma realidade objetiva e as maneiras como a representamos ou descrevemos é denominada pelo filósofo do realismo crítico inglês, Roy Bhaskar, de “falácia epistêmica” (NANDA, 1999; MORAES, 2001). A falácia epistêmica consiste em assumir que nossas convenções, socialmente derivadas, têm conseqüências ontológicas ou que o como nós conhecemos determina (ou, pelo menos, dá forma ou delimita) aquilo que existe. Nas palavras de Duayer (2003, p. 14), falácia epistêmica “consiste em reduzir questões ontológicas a questões epistemológicas (gnosiológicas), ou em postular que proposições sobre o ser podem ser analisadas em termos do nosso conhecimento do ser”.

⁵² Consideramos esta assertiva de Malik extremamente ilustrativa e pertinente: “[...] temos o direito de perguntar se os pós-modernistas podem defender um projeto anti-racista na base de suas próprias suposições alegadamente anti-racistas. Poderão esses pressupostos epistemológicos embasar sua professada oposição à opressão racial? De que maneira, por exemplo, eles distinguiriam entre uma história racista e outra não-racista? Segundo as premissas pós-modernistas, ambas seriam válidas em seu próprio contexto. A capacidade dos pós-modernistas de contestar o discurso racista é prejudicada por sua própria crença na relatividade do significado. Se queremos argumentar que uma interpretação racista e uma não-racista da história não são igualmente válidas, temos que escolher entre elas, chegar a uma conclusão sobre qual é a verdadeira e qual não é, e isso significa que somos obrigados a aceitar que há um padrão segundo o qual podemos julgá-las” (MALIK, 1999, p. 131)

Segundo Nanda (1999, p. 101-102), a “falácia epistêmica liga as teorias de construção social a teorias pós-moderna de conhecimento”, pois ambas compartilham uma suposição fundamental que sustenta que não “podemos sair da língua para ver a realidade em si”.

Nesse sentido, podemos afirmar que o construcionismo social localiza o conhecimento na linguagem tendo nela o seu ponto de partida e de chegada. McNally, ao criticar o que chama de “novo idealismo” expresso nas concepções pós-modernistas onde tudo é constituído por meio da língua, inclusive nosso ser, nossa identidade e subjetividade, observa que “a língua é, portanto, a “prisão” final. Não há como resistirmos a este confinamento; é impossível escapar daquilo que nos torna o que somos” (1999, p. 34).

Aprisionado na língua, o pós-modernismo, sobretudo em sua vertente pós-estruturalista, nega a existência de estruturas e conexões causais, bem como a própria possibilidade de análise causal. Estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não há uma sociabilidade, como o capitalismo, por exemplo, com uma unidade sistêmica e leis dinâmicas próprias; há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão, identidade e discurso. Ao rejeitar as “grandes narrativas”, a possibilidade de emancipação humana, a razão, a universalidade, a noção de processo histórico e causalidade inteligíveis, rejeita com elas, qualquer idéia de “escrever a história”. Como observa Moraes (2004, p. 8), “colocou-se sob suspeita o conhecimento objetivo do mundo e, portanto, a possibilidade de agir humano sobre o mundo”.

Encontramos duas posições ligeiramente diferentes no construcionismo social. Uma delas sustenta que a linguagem é constitutiva da realidade, a outra considera que a linguagem intermedia a relação entre o sujeito e o mundo, de forma que a realidade objetiva, independente da mente do sujeito cognoscente, pode até existir, mas é inacessível. Mesmo reconhecendo a existência da realidade refuta-se a possibilidade de poder acessá-la fora do âmbito da linguagem, da cultura ou dos interesses humanos; dessa forma, o sistema de significações torna o acesso a ela impossível.

Se no primeiro caso o anti-realismo ontológico beira o niilismo, no segundo temos um profundo ceticismo epistemológico. Não se nega a

existência do fenômeno físico, mas o que existe é a transferência do objeto a ser conhecido para o sentido ou para a utilidade que este adquire para o sujeito. “Ao encontrar uma entidade física qualquer, o sujeito cria um significado e é esse significado que os pós-modernistas querem chamar de realidade” (CASTANON, 2001, p. 132). Segundo Castanon (2001, p. 133), esse significado é construído pelo sujeito por meio das interações sociais com a comunidade lingüística em que vivem, sendo constituídos por elementos dessa linguagem. “Uma vez construído, o significado se torna a realidade vivida pelo sujeito”.

Nos deparamos aqui com uma das idéias básicas do neopragmatismo, um dos aspectos que a “agenda pós-moderna” expressa e que, para Moraes, é o “mais vivo e penetrante de todos” (MORAES, 2004, p. 8). Ressalte-se, também, que este tem sido um pilar de sustentação para o construcionismo social, razões que nos impelem a tecer algumas considerações sobre esta tendência.

3.8 Sobre o neopragmatismo

Em linhas gerais, pode-se dizer que o neopragmatismo rejeita o critério da correspondência como critério de verdade, adotando a posição de que o que importa não é se o que se diz corresponde ao real e, sim, se aquilo que se diz conduz com sucesso as ações humanas para seus propósitos pragmáticos. Essa corrente teórica origina-se, a princípio, do pragmatismo de Charles S. Peirce, John Dewey e Willian James, embora tenham algumas perspectivas diferentes.

Não é nosso intuito fazer uma análise detalhada do neopragmatismo, todavia consideramos importante explicitar em termos mais gerais as idéias básicas que o norteiam e, para tal, nos reportaremos, substancialmente, ao pensamento de Rorty por ser este o fundamento principal desta corrente teórica.

Richard Rorty, filósofo norte-americano, é um dos mais proeminentes precursores do neopragmatismo. Sua obra, *A filosofia como espelho da natureza*, publicada em 1979, “constitui um marco, a um só tempo, da desconstrução da filosofia analítica e do ressurgimento do pragmatismo” (POGREBINSCHI, 2006, p. 126).

Segundo Moraes, o neopragmatismo encontra em Richard Rorty o seu mais “visível e influente representante”, pois este, em seu pragmatismo radical, “expressa o espírito do tempo em que vivemos: as vogas pragmática, utilitarista, imediatista, perceptíveis em todos os setores, práticas e pensamentos que nos cercam” (MORAES, 2003, p. 169; 2004, p. 8). Rorty é também o filósofo, na atualidade, mais associado ao construcionismo social (CASTANON, 2001, p. 126).

Rorty, em suas diversas obras, se engajou simultaneamente na literatura, teoria crítica e pensamento político e social a fim de prover uma abordagem definitiva do que seria o seu pragmatismo; no entanto, foi “por meio da filosofia que essas investidas de Rorty ganharam nome e passaram a ser vistas como o prenúncio de um novo movimento filosófico: o neopragmatismo”. (POGREBINSCHI, 2006, p 127).

O próprio Rorty se intitulou neopragmatista, o que, segundo Pogrebinschi, constituiu o ponto de partida para que diversos autores, não só do campo da filosofia, também o fizessem, dando início nas duas últimas décadas a uma extensa produção acadêmica e intelectual que pode ser propriamente chamada de neopragmatista (2006, p. 127-128).

O neopragmatismo rortiano apaga qualquer “distinção entre analítico e sintético, teoria e observação, ciência e crítica literária ou ciência e ficção”. Sua crítica principal é feita ao “predomínio gnosiológico no percurso do pensamento ocidental e as conseqüentes concepções de conhecimento e verdade nele implícitos”, seu argumento “estrutura-se a partir de uma crítica radical ao conhecimento como representação, à verdade como conceito cognoscitivo resultante da adequação do pensamento à natureza intrínseca das coisas e a linguagem como meio transparente e literal” (MORAES, 2003, p. 171).

O fundamento do pensamento de Rorty é de que tudo é “essencialmente lingüístico”. O mundo é um texto literário aberto a múltiplas interpretações e a responsabilidade pela definição da realidade é responsabilidade de uma mesma comunidade discursiva. Como observa Castanon (2001, p. 127), em Rorty “a linguagem é definidora da realidade, não havendo nada além da linguagem a que os indivíduos possam recorrer

para validar a verossimilhança da linguagem que uma comunidade escolheu para usar”.

Para Rorty, a verdade nada mais é que um jogo bem sucedido dentro de um particular jogo de linguagem, uma assertiva que é aceita pelos membros de uma comunidade como verdade; o critério é a utilidade social da sentença, ou seja, pragmático. Rorty afirma “que é preciso romper as fronteiras entre conhecer e usar as coisas, pois não se trata mais de representar a realidade, mas tão somente de como utilizá-la melhor” (RORTY apud MORAES, 2003, p. 174).

Segundo Duayer (2003, p.7),

sob tal perspectiva as nossas concepções ontológicas, a despeito de imprescindíveis e necessárias em todos os âmbitos da vida humano-social, são simplesmente construções arbitrárias dos sujeitos, projeções sobre o mundo de seus interesses sócio-historicamente contingentes. A adequação empírica de nossos esquemas e concepções ontológicas, para dizê-lo de outro modo, nada tem a ver com sua verdade, mas simplesmente com sua utilidade para nós, enquanto sínteses figurativas de nosso repertório cognitivo, necessárias à produção e reprodução da vida individual e social.

Como conseqüência, para Rorty é desnecessário fazer qualquer indagação sobre “a verdade, a objetividade ou sobre o que seria uma correta apreensão da realidade”. Propõe, em seu lugar, a “aceitação de crenças úteis”, explicadas como “reflexo de uma psicologia de estímulo e resposta” e não por seus aspectos epistemológicos (MORAES, 2004, p. 9).

Moraes assinala que, para Rorty, a racionalidade, a verdade e a linguagem têm sua origem na arbitrariedade e na contingência e são apenas ferramentas, recursos úteis para se lidar com a vida cotidiana. Ser racional significa estar de acordo com o que uma determinada cultura justifica como racional. E cita as palavras de Rorty: “nada há a se dizer sobre a verdade ou a racionalidade fora das descrições fornecidas por procedimentos familiares de justificação que uma dada sociedade – *nossa* – se utiliza. Verdade, conhecimento, racionalidade, [...] são apenas elogios para as crenças socialmente justificadas” (MORAES, 2004, p. 10).

Para Rorty, não há critério que estabeleça quais crenças são ou não corretas. Elas são socialmente justificadas e, portanto, todas as crenças são

verdadeiras, localizadas, seja no campo científico, político, ético etc. Sob tal ótica, qualquer idéia de ciência como conhecimento objetivo do real é descartada⁵³. A ciência não possui nenhuma diferença substantiva em relação às demais crenças e “comporia apenas mais um dos setores da cultura, nem mesmo o mais importante e interessante” (MORAES, 2004, p. 11).

Para o neopragmatismo rortiano a ciência é um gênero literário, ao passo que as artes e a literatura não são campos menos investigativos que o da ciência; “todas as áreas fariam parte de um mesmo esforço para por uma vida melhor” (POGREBINSCHI, 2006, p. 136).

Duayer (2005, p. 2) indica que a máxima pragmática de que o “verdadeiro é o nome daquilo que se mostra bom a título de crença” expressa as concepções que norteiam o conhecimento científico nas últimas décadas, compartilhadas por pós-modernos, pós-estruturalistas e neopragmáticos. Conseqüentemente, perguntar se a justificabilidade à comunidade com a qual nos identificamos contém a verdade é irrelevante. O próprio Rorty afirma que “devemos assumir uma atitude de benigna negligência em relação à verdade” (RORTY apud DUAYER, 2003, p. 2).

Proclamando a impossibilidade de um referente que transcenda a linguagem ou as “marcas e ruídos” de que, segundo Rorty, consiste a cultura, ou seja, negando o referente que existe independentemente de nossas descrições, o neopragmatismo também, por sua vez, nega a ontologia. Da relatividade epistêmica que reconhece que nossos conhecimentos são relativos porque são sociais, históricos etc, deduz o relativismo ontológico. Dito de outro modo, “do caráter transitório e relativo de nossos conhecimentos deduzem que eles não podem ser objetivos” (DUAYER, 2005, p. 7).

Dessa forma, aquilo que conta como “verdade” ou “realidade” em qualquer momento histórico é sempre relativo (ou construído internamente) a um particular jogo de linguagem ou a um contexto cultural específico de significado e valores. Isto é, “verdade” ou “realidade” são resultados do que uma sociedade aceita como “normal” neste determinado momento e neste contexto específico (DUAYER; MORAES, 1997, p. 67).

⁵³ Sugerimos o artigo de Meera Nanda (1996), intitulado “Restaurando a realidade: repensando teorias sociais construtivistas”, no qual faz uma instigante abordagem sobre o que chama de “desconstrução/destruição da ciência”.

Ainda que o pragmatismo rortiano não descarte uma “certa objetividade do contexto histórico, ela não poderia ser alcançada pelo pensamento que, em última análise, está sempre imerso em uma cultura” (DUAYER; MORAES, 1997, p. 67).

Ao negar a possibilidade de escapar das convenções e contingências da linguagem a fim de estabelecer contato com um mundo de experiência fora do texto, observa-se a nítida filiação do pragmatismo rortiano ao discurso pós-moderno. Para Moraes é evidente o “ceticismo epistemológico” presente no pensamento rortiano. Ceticismo que desnuda o “conhecimento de qualquer vestígio de transcendência”, naturalizando-o e, dessa forma, trivializa a questão da razão tornando-a descartável (MORAES, 2004, p. 13).

Concordamos com a autora que tais questões vão além do simples debate sobre o conhecimento e seus critérios de validação fazendo parte de uma “discussão ideológica de largo espectro na qual se encontram vários protagonistas na cena intelectual contemporânea” e na qual se faz presente “inclusive o neopragmatismo rortiano e sua proposição de verdade como consenso” (MORAES, 2004, p. 13).

3.9 O pós-modernismo e a educação

As repercussões desse debate no campo educacional são de múltipla natureza, afetando profundamente a prática educativa. Como se sabe, a educação é uma prática social que envolve decisões diversas que vão desde a escolha de saberes considerados fundamentais até a “perspectiva de sujeito que se pretende formar; ela se constitui, portanto, de inúmeras decisões éticas e políticas” (DELLA FONTE, 2003, p. 13).

O pós-modernismo impossibilita qualquer tentativa de justificar racionalmente essas decisões. Por um lado, rejeitando a própria possibilidade de conhecermos a realidade social e natural, tais decisões se apresentam como mera ilusão, por outro lado, reduzindo qualquer esforço explicativo à legitimação do sistema de crenças de uma determinada comunidade, elas se limitam estritamente ao cotidiano e ao pragmático.

Nesse sentido, destacamos um exemplo dado por Duarte, referindo-se à idéia de educação “pós-colonialista” e “multicultural” que se opõe ao

princípio de que existam conhecimentos universais a serem transmitidos pela escola. Ao criticarem a comparação entre conhecimentos, negam que um conhecimento seja mais desenvolvido ou mais correto do que outro. Nessa perspectiva, ressalta o autor, “o conhecimento é apenas e tão somente aquilo que ‘é tido como verdadeiro’ num específico contexto cultural” e, dessa forma, “a escola seria então nada mais do que um espaço, entre muito outros, de troca e de compartilhamentos de crenças culturalmente estabelecidas” (DUARTE, 2004, p. 227).

Na mesma direção, Moraes indica que, notadamente decorrente do neopragmatismo rortyano, o objetivo da educação não seria mais a transferência de conhecimentos sobre questões epistemológicas ou a discussão sobre a verdade dos “fatos”. Como afirma a autora, a proposta de Rorty é a substituição das “questões teóricas” por “questões práticas” e por um “processo de ajuste aos vários interesses e necessidades culturais”. Portanto, para ela, não é de se estranhar quando Rorty afirma que “do ponto de vista educacional, campo oposto ao epistemológico e ao tecnológico, o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse de verdades” (MORAES, 2004, p. 14).

Restringe-se, dessa forma, o alcance do cognoscível ao vocabulário da prática, submetendo-o às crenças socialmente justificadas, não importando efetivamente a transmissão do conhecimento elaborado e produzido historicamente pela humanidade, mas limitando-se à forma como ‘as coisas são ditas’, ou seja, “o campo da persuasão, das formas de comunicação e de conversação” (MORAES, 2001).

Um dos resultados visíveis dessas concepções é que, sob diferentes matizes, assistimos se propalar no campo educacional uma pedagogia que “desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico” (DUARTE, 2003, p. 602).

As correntes pós-modernas, pós-estruturalistas, neopragmáticas etc, que descartam a teoria, a objetividade, a verdade e a racionalidade, dão suporte e legitimam, entre outras coisas, uma concepção negativa do ato de ensinar. Essa concepção vem sendo explicitada nos ideários pedagógicos da “pedagogia das competências”, dos estudos sobre o “professor reflexivo”, do construtivismo e de uma determinada leitura da obra de Vigotski, que têm em

comum o lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2000, 2001, 2003; MARTINS, 2004; ROSSLER, 2004; FACCI, 2004).

Segundo Duarte (2000), as pedagogias que têm por lema central o “aprender a aprender”⁵⁴, são pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo e a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade e, por conseguinte, expressam e legitimam concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista contemporânea. Para o autor,

o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (DUARTE, 2000, p. 8).

O que está na base de sustentação do lema “aprender a aprender” é a noção de que se faz necessária uma constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas transformações, noção esta que, segundo Duarte (2000, p. 52), vem sendo desenvolvida desde o início do século XX pelo ideário escolanovista. Percebe-se então a importância do papel desempenhado pelo lema “aprender a aprender” na adequação do discurso contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, sobretudo, pela sua vinculação à categoria de adaptação, ou seja, o que se impõe não é mais a luta pela transformação de um sistema social excludente por princípio, mas sua adaptação a ele.

Diante da contradição posta pelo capitalismo, entre, por um lado, a necessidade de se educar o trabalhador para que ele possa possuir as

⁵⁴ Duarte (2000), ao analisar criticamente o que chama de “apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, tece importantes considerações sobre o lema “aprender a aprender”, ressaltando que seu ideário é basilar no movimento do escolanovismo e também no construtivismo; coloca em evidência que este ideário notabiliza-se, sobretudo, pela concepção negativa do ato de ensinar. Analisa a presença do lema “aprender a aprender” em dois documentos recentes da área educacional: o relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998) – Relatório Jacques Delors, e o volume I, “Introdução”, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – das series iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). O autor revela como o lema “aprender a aprender” é central nas discussões contemporâneas sobre e para a educação e como este ideário, ao fim e ao cabo, legitima concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista contemporânea, seja de forma explícita através da ideologia neoliberal, seja na forma aparentemente crítica de um discurso pós-moderno para o qual todo o projeto de transformação política consciente da totalidade social redundaria em propostas autoritárias e não passaria de uma herança da “ilusão iluminista de emancipação humana por meio da razão”.

qualificações necessárias exigidas pelo processo produtivo e, por outro, a constante tentativa de impedir que o trabalhador venha a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração, o ideário contido nas pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” ajusta-se com perfeição, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Desse modo, os destinos da educação

parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento”. Como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, a criarem mecanismos para uma educação continuada, uma educação para toda a vida. A educação, enfim, adequada à sociedade na qual todos os lugares são lugares de aprendizagem – all places are learning places (MORAES, 2001, p. 2).

Importa salientar que a sociedade dita do “conhecimento” é, na verdade, uma ilusão⁵⁵ que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista, que visa, justamente,

enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve à superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor; pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2003b, p. 14).

⁵⁵ Duarte aponta cinco ilusões da “sociedade do conhecimento”. A primeira é a de que o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje; a segunda é de que a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano; a terceira ilusão é a de que o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante dos processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados; a quarta ilusão é a de que os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social; e a quinta ilusão é a de que o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio de bons exemplos dados por outros indivíduos ou por uma comunidade, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades (DUARTE, 2003b, p. 14-15).

No campo educacional, cabe ainda ressaltar uma tendência bastante importante, à qual Moraes (2001, p. 2-3) chama a atenção: a supressão gradativa da discussão teórica nas pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas. Esse movimento, para a autora, implica num “recuo da teoria” que

prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de uma “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo [...]. Em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Embora aponte algumas possíveis causas do que considera uma ‘marcha-ré’ intelectual, como a definição e efetivação das políticas educacionais em nível nacional e internacional, a emergência do que chama de um ‘*ethos neo-darwinista*’ que banaliza a política intra-muros das universidades, a aceleração do processo de privatização e de empresariamento de ensino no Brasil, a definição de políticas nacionais que comprometem efetivamente as condições de ensino e pesquisa na produção acadêmica, além do aviltante achatamento de salários de seus profissionais, a autora afirma que “no plano teórico as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção em torno de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista [...] (MORAES, 2001, p. 4). Segundo ela, a “racionalidade iluminista abrangia e balizava um conjunto de princípios, idéias e práticas reguladoras que lhe permitia auto-representar-se”, o que possibilitava demarcar nitidamente as esferas entre “racional e irracional, entre *episteme* e *doxa*, entre verdade e erro, entre ciência e não ciência” (MORAES, 2001, p. 4).

No entanto, a crítica contemporânea procedeu a uma “verdadeira sanitização na racionalidade moderna iluminista” e, já afirmamos referendando Wood, agora nas palavras de Moraes,

verteu-se fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto de inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoado, mas junto com a água o balde, a verdade, o

racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real. Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou-se a se pensar além de si mesmo, propondo uma agenda que abriga todos os “pós”, “neo”, os “anti” e que tais, que infestam a intelectualidade de nossos dias (MORAES, 2001, p. 5).

O ceticismo epistemológico proveniente do pensamento pós-moderno, sobretudo na sua versão neopragmática, interpõe perguntas que, confrontadas, colocam em questão a legitimidade não só das ciências em geral, mas da própria educação. Centrada no lema das pedagogias do “aprender a aprender”, a educação torna-se fortemente voltada para a adaptação à sociedade do “conhecimento”, ao mesmo tempo em que se evidencia a negatividade do ato de ensinar, colocando em dúvida, inclusive, a própria serventia da educação escolar. Todavia, como assevera Moraes (2004, p. 14),

há que cuidar para não cair no falso dilema, ou na falácia, que a agenda pós-moderna nos propõe: metafísica ou relativismo, metanarrativas ou histórias fragmentárias, universalidade ou segmento, teoria totalitária ou nenhuma teoria; verdade como adequação ou verdade como consenso, neopragmatismo ou nenhum pensamento. Esta falácia, em sua ironia destrutiva e regressiva, nivela toda a reivindicação ao conhecimento, a ponto de tudo parecer opções opostas por diferentes interesses culturais.

Não pretendemos negar a importância de alguns temas pós-modernistas, notadamente nas pesquisas educacionais. Não é possível negar a importância de outras “identidades”, além da de classe, das lutas contra a opressão sexual e racial, muito menos das complexidades da experiência humana em um mundo instável e mutável como o nosso. Não é possível subscrever o tipo de imperialismo ideológico e cultural que reprime a multiplicidade dos valores e culturas humanos e nem desprezar os “conhecimentos” particulares de grupos não-privilegiados, com sua riqueza própria de experiência e habilidades. Não é possível negar a importância da língua e da política cultural em um mundo tão dominado por símbolos, imagens e comunicação de massa. Como afirma Moraes,

[...] se temas e objetos são hoje emergentes nas pesquisas educacionais, como gênero, etnias, geração, confissões

religiosas, meio ambiente, multiculturalismo, imaginário, subjetividade, poder-saber, micro-relações, entre outros, devem ser pensados e discutidos com cuidado. Reduzidos à experiência imediata, à narrativa simbólica e descritiva, às histórias de vida coladas ao cotidiano [...] reduzem-se a “micro-objetos”, fragmentos descolados, nômadas perdidas na ilha do discurso (MORAES, 2004, p. 19).

No entanto, para compreender todas essas questões não temos que aceitar os pressupostos pós-modernistas. Muito ao contrário, esses fatos clamam por uma explicação materialista, pois, como assevera Wood, “poucos fenômenos tiveram fundações materiais mais gritantemente óbvias do que o pós-modernismo”. Para a autora, a melhor confirmação do materialismo histórico é a “evidente conexão entre cultura pós-modernista e um capitalismo global, fluido e consumista”. Um enfoque materialista não significa que tenhamos que desvalorizar as dimensões culturais da experiência humana, ao contrário, “uma compreensão materialista é um passo essencial para libertar a cultura do estrangulamento da transformação de tudo em mercadoria” (WOOD, 1999, p. 18).

Neste ponto, voltamos-nos para a epígrafe com que iniciamos este capítulo e parafraseamos Duarte (2004, p. 222) afirmando que recusamos o pensamento pós-moderno pela sua celebração explícita do irracionalismo, do ceticismo e do cinismo que impossibilita qualquer oposição à realidade social do capitalismo e sua totalização em formas e graus sem precedentes. Defendemos também uma abordagem marxista que supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que supere os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que supere os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Defendemos, ainda, que para compreender o sistema capitalista “totalizante” é necessário exatamente o tipo de conhecimento “totalizante” que o marxismo oferece e que os pós-modernos rejeitam.

A oposição ao sistema capitalista exige-nos também convocar interesses e recursos que unifiquem ao invés de fragmentar a luta anticapitalista. Se numa primeira instância, são os interesses e recursos da classe, a mais universal força isolada capaz de unificar lutas libertadoras diferentes, ao final, falamos sobre os interesses e recursos da nossa humanidade comum, na convicção de que, não obstante nossas muitas divergências, há certas condições fundamentais e irredutivelmente diferentes de bem-estar humano que o capitalismo não pode satisfazer, mas que o socialismo pode.

Nesse contexto, a educação, como prática social privilegiada, desempenha um duplo papel – pode servir como instrumento de adaptação às relações existentes, contribuindo assim para a manutenção do *status quo*, ou, ao contrário, pode ser instrumento de resistência e luta, contribuindo para a superação do atual quadro social. E para tal supõe sujeitos conscientes de que um modelo educacional a serviço da continuidade adaptativa significa ficar a meio caminho no exercício de sua função precípua, pois assim como reconhecem que a educação exerce um importante papel de adaptação e aculturação, têm consciência do papel de resistência e de transformação que lhe é próprio. Nas palavras de Moraes (2004, p. 18),

Sujeitos que entendem a resistência não como o simples choque entre diferentes crenças, mas como o reconhecimento e apropriação do que existe de universal na cultura burguesa, para além das origens contextuais de seus produtos culturais. Em última análise, sujeitos que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos são instrumentos de luta – da sala de aula aos movimentos sociais.

Como se percebe, o panorama geral da agenda pós-moderna na educação fornece elementos para apreender vários traços dos rumos das ciências humanas e da filosofia nos últimos anos. No próximo capítulo abordaremos especificamente as implicações desta agenda para a educação infantil.

CAPÍTULO IV

As concepções pós-modernas e a educação infantil

[...] a descoberta e correta descrição das estruturas do mundo não é condição suficiente para a práxis transformadora; mas não deixa de ser condição necessária.

*Medeiros,
2005*

4.1 Introdução

No capítulo anterior, procuramos expor as principais idéias que compõem o pensamento pós-moderno. Vimos que o termo é polissêmico, comportando diferentes vertentes e abrangendo diversas correntes.

Afirmamos que não é tarefa fácil delimitar o sentido da “agenda” pós-moderna (MORAES, 1996, 2003, 2004), pois esta envolve uma pluralidade de propostas e interpretações muitas vezes conflitantes entre si. Todavia, indicamos que ao usar o termo pós-modernidade abrangeríamos uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes. Nestas tendências, incluímos, entre outros, argumentos pós e neomodernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, pós-metafísicos, pós-marxistas, retóricos, pós-coloniais, hermenêuticos, culturalistas, os do fim-da-história, os neopragmáticos e o multiculturalismo (MORAES, 2004; DUARTE 2004).

Ressaltamos que, embora conflitantes entre si em muitos aspectos, tais tendências possuem um conjunto de características que lhe são comuns. Destacamos entre elas a ruptura com o projeto iluminista de emancipação, a recusa das grandes narrativas, a negação do real e da objetividade do conhecimento, a impossibilidade da verdade, um relativismo epistêmico ligado a um ceticismo generalizado em face da ciência moderna, a ênfase em crenças subjetivas independentemente de sua verdade ou falsidade, a ênfase em discurso e linguagem em oposição aos fatos aos quais aqueles discursos se referem e, em muitos casos, a rejeição da própria idéia de que fatos existem ou de que podemos fazer referência a eles, a denúncia da ciência e da racionalidade ocidental como imbricadas à estrutura de poder, à razão

instrumental e à dominação. Sustentamos que as implicações desse debate, no campo educacional, são de múltipla natureza e indicamos algumas questões que vêm sendo apontadas como decorrentes da ambiência generalizada da agenda pós-moderna.

Neste capítulo, objetivamos analisar as implicações da agenda 'pós' na educação infantil e trataremos, especificamente, da chamada "abordagem Reggio Emilia". Tal "abordagem Reggio Emilia" é composta por um conjunto de práticas e preceitos pedagógicos que vêm seduzindo uma gama bastante grande⁵⁶ de educadores e pesquisadores da infância em diferentes lugares do mundo e, como veremos, foi definida como expressão da pós-modernidade para a educação infantil.

No Brasil, ficou conhecida a partir da década de 1990. Dois artigos publicados no livro *Creches e pré-escolas no hemisfério norte* (ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M., 1994), versando sobre as experiências institucionais desenvolvidas em educação infantil no norte da Itália, foram precursores de inúmeros outros. O artigo intitulado "Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália", de autoria de Patrícia O. Ghedini⁵⁷, expressa um pouco da realidade italiana, dando um panorama geral sobre o atendimento das crianças em creches, atendo-se um pouco mais na região da Emilia-Romagna, onde está situada Reggio Emilia. No artigo intitulado "Impressões sobre as creches no norte da Itália: *bambini si diventa*" Ana Lucia Goulart Faria⁵⁸ expõe sua experiência de estudos no norte da Itália, onde se debruçou sobre a política e a prática italianas relativas ao direito à educação das crianças de zero a seis anos. Tais artigos foram o prenúncio de uma tendência que se intensificou com a publicação de diversos livros sobre o trabalho pedagógico desenvolvido para a educação das

⁵⁶ Para Howard Gardner (1999, p. xii), "nenhum lugar no mundo contemporâneo teve um sucesso tão esplêndido quanto às escolas de Reggio Emilia".

⁵⁷ Patrícia Orsola Guedini é representante da Itália na rede da Comunidade Européia para Atenção à Infância sob a coordenação de Peter Moss. É também responsável pelo Departamento de Atendimento à Criança (unidade de zero a seis anos) da Região da Emilia-Romagna, onde se encontra Reggio Emilia.

⁵⁸ Ana Lúcia Goulart Faria é professora da Faculdade de Educação da UNICAMP e membro GEPEDISC (grupo de estudos e pesquisas em educação e diferenciação sociocultural), coordenando o subgrupo de educação infantil. Tendo feito seu doutorado "sanduíche" na Universidade de Milão em 1992, tornou-se uma entusiasta admiradora do trabalho desenvolvido no norte da Itália, com ênfase para Reggio Emilia. A autora tem se empenhado continuamente para a divulgação deste trabalho no Brasil.

crianças menores de sete anos no norte da Itália, com acentuada ênfase para o trabalho desenvolvido em Reggio Emilia. É inegável que a chamada “abordagem Reggio Emilia” vem exercendo também no Brasil um importante fascínio na área da educação infantil. Muitas são as publicações voltadas para a experiência de Reggio Emilia e a vinda de pesquisadores italianos ou simpatizantes e divulgadores desta abordagem para congressos e seminários⁵⁹ da área se intensificou a partir do início do novo milênio.

Dahlberg, Pence e Moss⁶⁰, defensores do que denominam “perspectiva pós-moderna” para compreender a infância, sugerem, em obra recente, que a filosofia e a prática pedagógica da abordagem Reggio Emilia para a educação infantil podem ser entendidas como pós-modernas (2003, p. 60). Afirmam que o “trabalho pedagógico realizado em Reggio Emilia antecipa vários temas da pós-modernidade” (2003, p. 84) e se declaram exultantes diante das possibilidades oferecidas pelo trabalho com perspectivas pós-modernas (2003, p. 242). A publicação original da obra desses autores foi em 1999, na Inglaterra, sob o título *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, e no Brasil, com o título “Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas”, em 2003.

Importa ressaltar que esta obra foi traduzida para o italiano também no ano de 2003, com o título *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*. A edição foi feita pela *Reggio Children*⁶¹, editora localizada em Reggio Emilia. O prefácio da edição italiana

⁵⁹ Reuniões da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação – ANPED; Congresso Paulista de Educação Infantil – COPEDI (este congresso, inicialmente promovido pelo Fórum Paulista de Educação Infantil, tornou-se um importante evento com participação de educadores e pesquisadores de todas as regiões do Brasil, além de convidados internacionais e terá a sua quarta edição no corrente ano (dezembro/2006).

⁶⁰ Gunilla Dahlberg é professora do Instituto de Educação de Estocolmo, Departamento de Estudos da Criança e do Jovem. Coordenou o Projeto Estocolmo inspirado no trabalho pedagógico de Reggio Emilia. O Projeto foi estabelecido em 1993 numa parceria entre Estocolmo e Reggio e foi desenvolvido em Akervägen, instituição dedicada à primeira infância localizada no distrito de Hammarby, em Estocolmo, além de outras seis instituições do mesmo distrito. Peter Moss é professor de educação infantil do Instituto de Educação da Universidade de Londres. É coordenador da Rede de Atendimento à Infância da Comissão Européia. Alan Pence é professor da Universidade de Vitória, Columbia Britânica. É coordenador do Programa de Parceria das Primeiras Nações, o qual desenvolveu parcerias com sete organizações tribais, geográfica e culturalmente diversas, começando com o Conselho Tribal de Meadow Lake em 1988.

⁶¹ *Reggio Children* 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

foi elaborado por Carla Rinaldi, pedagoga⁶² e consultora científica de Reggio Emilia. Ao prefaciar a obra, Rinaldi declara que desde a década de 1980 Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence são “seus companheiros de viagem” e afirma, entre outras coisas, ser este um bom livro por ser produto de uma técnica discursiva capaz de oferecer tanto o consenso como o dissenso, mas, sobretudo, a negociação, porque não é dogmático e é amplamente documentado. Considera a obra como extraordinariamente rica de reflexões e argumentações (RINALDI, 2003, p. 7-14). Pode-se inferir, da leitura do prefácio elaborado por Carla Rinaldi, inclusive por representar o conselho científico de Reggio Emilia, que há uma concordância por parte seus representantes com as proposições defendidas pelos autores.

Essa ressalva é importante, sobretudo por evidenciar que as idéias defendidas pelos autores referidos vão ao encontro do que pensam educadores e pedagogos diretamente envolvidos com o trabalho e as propostas que se desenvolvem em instituições de educação infantil de Reggio Emilia. A seguir apresentamos um panorama sobre tal “experiência”.

4.2 A “experiência Reggio Emilia”

Reggio Emilia é uma cidade localizada na região de Emilia-Romagna no nordeste da Itália. A região Emilia-Romagna está entre as mais amplas e ricas das vinte regiões italianas; sua riqueza reside em seus monumentos,

produzido nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia. Atualmente é um lugar de encontro de numerosos docentes e pesquisadores de vários países interessados em estudar questões relacionadas à infância. *Reggio Children* é responsável por realizar seminários e encontros de estudo na Itália e no exterior e administra sua editora que publica livros, jornais e vídeos que divulgam o trabalho realizado em Reggio Emilia. A organização Reggio Children possui escritórios em diversos países do mundo (Jornal *Rechild*, 2 de dez. 2004. *Reggio Children Newsletter*). Também no mês de maio de 1994 foi fundada a Associação Internacional Amigos de Reggio Children (*Amici di Reggio Children*), que conta com 900 sócios italianos e também de outras nacionalidades. Subsiste por meio do trabalho voluntário de seus associados e de doações. Esta associação, juntamente com *Reggio Children* (da qual participa com uma cota de 9%) e o município de Reggio Emilia, tem por objetivo promover o pensamento e a obra de Malaguzzi, colaborando com o planejamento e a organização de numerosas iniciativas formativas e culturais. Disponível em: <http://zerosei.comune.re.it/italiano/amici.htm>. Acesso em: 25 de julho de 2006.

⁶² Pedagoga é um neologismo que se originou das experiências desenvolvidas em Reggio Emilia. Segundo Fillippini (1999), a palavra não pode ser literalmente traduzida, pois o papel do pedagoga é uma posição profissional relativamente nova e algo indefinida. “Poderíamos pensar em ‘coordenador pedagógico’ ou ‘conselheiro educacional’, mas nenhuma dessas palavras é exatamente correta” (p.123). A autora descreve o trabalho do pedagoga como a capacidade de “promover em si mesmo e nos professores uma atitude de ‘aprendendo a aprender’ (como John Dewey referiu-se a isso), uma receptividade à mudança e uma disposição para discussão de pontos de vista opostos” (p. 125).

obras de arte, na agricultura, na indústria e no turismo da costa adriática. A cidade de Reggio Emilia localiza-se 35 milhas ao norte de sua capital, Bolonha. Possui cerca de 140.000 habitantes e é de rica terra agrícola e próspera economia. A taxa de emprego é superior à taxa nacional, sobretudo no que diz respeito às mulheres. No grupo de idade entre 20 e 30 anos, o número de mulheres que trabalha supera o dos homens; trabalham preponderantemente no comércio, na indústria, na educação e na agricultura. (RABITTI, G., 1999; EDWARDS, C., 1999; DAVOLI, M.; FERRI, G., 2000; GANDINI, L.; EDWARDS, C., 2002).

Reggio Emilia apresenta um sistema municipal de educação para a primeira infância que vem sendo referenciado e obtido reconhecimento internacional. Um exemplo desse reconhecimento foi a indicação da escola Diana como a melhor escola do mundo para a educação da primeira infância pela revista *Newsweek* em 1991, quando publicou em sua edição de dezembro o rol das melhores escolas do mundo (*The Best Schools in the World, Newsweek, 02/12/1991*) (PLANILLLO, 2004, p. 178). Embora tenham sido oferecidos alguns prêmios⁶³ para a comunidade, notadamente na figura daquele que é considerado o “fundador da experiência Reggio Emilia”, Loris Malaguzzi, a indicação feita pela revista *Newsweek*, talvez por ser esta uma revista de ampla circulação mundial, repercutiu mais intensamente, sendo comum ouvirmos referência a esta publicação por parte de educadores e pesquisadores da área.

As escolas de Reggio Emilia começaram a ser criadas após a Segunda Guerra Mundial tendo como expoente Loris Malaguzzi⁶⁴, educador

⁶³ Prêmio Lego (Suécia), 1992; Prêmio Kohl (USA), 1993; Premio Internacional H .C. Andersen, 1993; Reconhecimento do MAIS (*Mediterranean, association of intenational schools*) em memória de Loris Malaguzzi, morto em janeiro de 1994 (LORENZI; BERTANI; CANOVI, 2001, p. 269).

⁶⁴ Segundo Malaguzzi (1999, p. 59-61), a origem da “abordagem Reggio Emilia” encontra-se na primavera de 1945, quando as pessoas de uma pequena comunidade chamada Villa Cella, resolveram construir uma escola para as suas crianças. O país encontrava-se devastado pela guerra e para angariar fundos as pessoas resolveram vender um tanque de guerra, alguns caminhões e cavalos abandonados pelos alemães. O autor conta como, ao saber da notícia, correu para lá em sua bicicleta e descobriu que era tudo verdade e o quanto isso lhe pareceu incrível, a ponto de abandonar seu emprego e tornar-se professor nessa instituição. Segundo ele, o que ocorreu em Villa Cella foi apenas a primeira fagulha, pois outras escolas foram abertas na periferia e nos bairros pobres da cidade, todas criadas e operadas por pais. Sete outras escolas foram criadas e embora muitas tenham fechadas algumas sobreviveram por quase 20 anos. Malaguzzi permaneceu durante sete anos ensinando em uma dessas instituições e após estudar Psicologia no Centro Nacional de

que, segundo Howard Gardner (1999, p. ix), é um gênio comparável aos próprios autores que lhe servem de inspiração: Froebel, Montessori, Dewey e Piaget.

4.3 Características principais da abordagem Reggio Emilia

A “abordagem Reggio Emilia” encantou, inicialmente, os norte-americanos que se tornaram uma preciosa fonte de informações e divulgação sobre ela. Para Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 23), esta abordagem é importante e excitante para os norte-americanos pelo seu enfoque que oferece “novos meios de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, sobre o papel do professor, sobre a organização e o gerenciamento da escola”. Afirmam que é possível aprender muito com Reggio

enquanto lidamos com nossos próprios e imensos problemas, tais como a qualidade desigual, a fraca coordenação, acesso restrito e o alto custo dos serviços para a primeira infância; da mesma forma, podemos reconhecer a necessidade de programas educacionais de alta qualidade para a primeira infância que aumentem as chances das crianças para o sucesso posterior na escola (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 23).

Segundo Edwards et alli (2002, p. 26), as conquistas da educação infantil na Itália

têm despertado a admiração e o entusiasmo nos Estados Unidos em parte devido ao fato de que a filosofia e a pedagogia nas quais se baseiam mostram muitos elementos originalmente desenvolvidos nos Estados Unidos, tanto na filosofia educacional progressiva de décadas passadas quanto nas formas de pensamento especializado mais recentemente desenvolvidas sobre a educação nos primeiros anos de vida.

Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 24) relatam que, desde 1987, uma exposição intitulada *The Hundred Languages of Children*⁶⁵ está em

Pesquisa (CNP), em Roma, retornou à Reggio Emilia onde deu início a um centro de saúde mental para crianças com dificuldades na escola, com fundos oferecidos pela cidade. Trabalhou no centro de saúde mental pela manhã e à tarde e à noite nas pequenas escolas operadas pelos pais. Segundo ele, frente a inúmeras dificuldades enfrentadas “um pensamento simples e confortador” o auxiliava: “que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”. Para o autor, esse princípio foi orientador e veio a ser uma parte essencial do bom senso coletivo, servindo como preparação para o ano de 1963, quando as primeiras pré-escolas municipais foram criadas.

⁶⁵ Esta exposição tem percorrido vários países do mundo e exhibe fundamentalmente o trabalho que é desenvolvido nas instituições de Reggio Emilia. A primeira edição desta exposição foi em 1981, na Itália, sob o título “Quando os olhos saltam o muro”. Alguns anos

turnê pelos Estados Unidos. Esta é uma “amostra que descreve o processo educacional através de fotografias; exemplos de pinturas, colagens e estruturas construtivas das crianças e *scripts* explanatórios e painéis”. Além da exposição, o trabalho desenvolvido em Reggio Emilia tem sido divulgado, também, pela tradução de obras de professores e do seu fundador, Loris Malaguzzi.

Segundo Edwards et al (1999, p. 21), faz parte da abordagem Reggio Emilia um conjunto de posições filosóficas, curriculares e pedagógicas, bem como um método de organização escolar e desenhos de ambientes. Malaguzzi (1999, p. 59-103) descreve em linhas gerais os fundamentos filosóficos e idéias básicas desta abordagem. Segundo ele, na década de 1960, as principais influências filosóficas e educacionais que receberam se originaram dos trabalhos de Dewey, Wallon, Claparède, Decroly, Makarenko, Vygotsky, Erikson, Brofenbrenner, Bovet, Ferrière, Freinet e Piaget. Na década de 1970, as principais influências do trabalho desenvolvido em Reggio Emilia foram as de Carr, Shaffer, Kaye, Kagan, Gardner, Hawkins, Moscovici, Morris, Bateson, Von Foerster e Varela. Para ele, é essencial focar e centrar na criança o trabalho pedagógico, embora considere essa centralidade insuficiente se não incluir as famílias e professores também no centro deste interesse.

A educação, nas escolas infantis em Reggio Emilia, baseia-se nos relacionamentos e na participação (GUEDINI, 1994; EDWARDS, 1999; RINALDI, 2002; GANDINI, 2002). Como afirma Malaguzzi, “o relacionamento é a dimensão fundamental de conexão de nosso sistema” (1999, p. 78). Os valores devem ser colocados em contextos, em processos comunicativos e na construção de ampla rede de intercâmbios recíprocos entre crianças e entre elas e os adultos (EDWARDS, 1999, p. 74-77). O resultado desses relacionamentos é o de levar a criança a aprender por meio de suas comunicações e experiências concretas: “o sistema de relacionamentos tem em si mesmo uma capacidade virtualmente autônoma de educar” (1999, p. 79).

mais tarde o nome foi alterado para “As cem linguagens da criança”. Esteve no Brasil no ano de 2003. Segundo Eletta Bertani (presidente da *Reggio Children* entre 1994 e 2000), esta exposição principiou e gradativamente intensificou o interesse pelas idéias, valores e práticas desenvolvidas nessas instituições, impulsionando a criação de *Reggio Children*.

A formação dos professores é feita, sobretudo, mediante treinamento em serviço por não haver nenhum curso específico para a atuação destes com crianças em idade pré-escolar. Segundo Ongari e Molina (2002, p. 21), no caso de professores de creche,

atualmente, o Estado reconhece como curso escolar específico o de assistente para a infância: trata-se, porém, de um título profissional obtido depois de um curso de duração muito curta, reconhecido de maneira unânime como insuficiente em relação à complexidade exigida pela ação profissional da educadora. Algumas universidades propuseram, mas ainda não realizaram um curso para a formação dos educadores para a primeira infância.

Para Malaguzzi a preparação de professores⁶⁶ para o trabalho com as crianças pequenas é uma “farsa legalmente sancionada, realmente abominável”. Segundo ele, a formação na Itália é dominada pela Igreja Católica Romana e os professores saem muito pouco preparados pelos cursos de formação inicial que têm duração de três anos e são apenas em nível secundário⁶⁷. Dessa forma, a necessidade de uma formação específica se torna imprescindível e Malaguzzi afirma que todos os professores obrigatoriamente participam da formação em serviço. Segundo o autor (1999, p. 82-83), os principais pontos a serem aprendidos pelos professores na formação que lhes é oferecida e que deverão nortear o trabalho a ser desenvolvido com as crianças são:

- aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados;
- aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas;

⁶⁶ Loris Malaguzzi (1999, p. 82) afirma que: “Na Itália, em 1960, existiam 129 escolas preparatórias para professores de pré-escola sob auspícios privados com 21.621 estudantes, versus as seis escolas estaduais com apenas 2.531 estudantes. Hoje, as mesmas proporções ainda existem. Todas essas escolas estão em nível de escola secundária, mas são menos rigorosas do que as escolas secundárias que treinam professores para o nível elementar. Não têm, e nunca tiveram, um programa comum de estudos. A única coisa que elas têm em comum, de fato, é o exame final. O treinamento dura apenas três anos. Um estudante pode matricular-se após terminar a escola secundária e, portanto, obter um diploma aos 17 anos. A preparação é fundamentada sobre nada, nem em termos de uma fundação nas artes liberais ou em estudos profissionais apropriados. [...] em Reggio Emilia, os professores vêm dessas escolas secundárias preparatórias. Portanto, pode-se perceber por que sua formação profissional e seu desenvolvimento devem ocorrer enquanto trabalham com as crianças”.

⁶⁷ O equivalente ao Ensino Médio no Brasil.

- estar conscientes das percepções que elas formam sobre os adultos e suas ações;
- estar conscientes do risco de expressar julgamentos muito rapidamente; ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade;
- perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático;
- saber que as atividades devem ser tão numerosas quanto as teclas de um piano e que todas envolvem atos infinitos de inteligência quando as crianças recebem uma ampla variedade de opções a partir das quais escolher:
- estar conscientes de que a prática não deve ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas e
- saber que é possível engajar-se no desafio das observações longitudinais e em pequenos projetos de pesquisa envolvendo o desenvolvimento ou as experiências das crianças.

Reconhece ser esta uma tarefa difícil e considera que, por possuírem meios limitados para a preparação dos professores da forma que gostariam, “tentamos observar dentro de nós mesmos e encontrar inspiração a partir das coisas que fazemos” (MALAGUZZI, 1999, p. 83). Enfatiza que o conhecimento dos profissionais, oriundos da prática cotidiana é significativamente mais profundo que qualquer conhecimento encontrado no pensamento de muitos pesquisadores acadêmicos, razão pela qual o professor deve ser um intérprete dos fenômenos educacionais. E essa validação do trabalho prático do professor é o único livro-texto com o qual se pode contar para o desenvolvimento das reflexões sobre educação. A condição para que os professores tornem-se também pesquisadores é que eles possam aprender e reaprender com as crianças. O professor segue as crianças e não planos, não há planejamento ou currículo (MALAGUZZI, 1999, p. 98-101). A aprendizagem é mais importante do que o ensino, que é um complemento para a aprendizagem, pois a criança constrói sua própria

aprendizagem interagindo com o ambiente, inventando e descobrindo, não necessitando ser ensinada. E o ensinar deve ser a força para o aprender a aprender (MALAGUZZI, 1999, p. 93-94).

Uma importante estratégia dos educadores de Reggio Emilia é a documentação pedagógica. Esta documentação pode ser feita por meio de fotografias, filmagens, registro escrito das observações, trabalhos das crianças, registro em áudio e vídeo, gráficos de computador etc., e irá fornecer aos professores o material para discutirem e debaterem sobre a sua prática pedagógica.

A documentação pedagógica relaciona-se, portanto, a dois temas. Um é o conteúdo originado do registro do que as crianças fazem e dizem, seus trabalhos e a maneira como o pedagogo se relaciona com elas e com seu trabalho. O outro é o processo que envolve o uso desse material. É mediante a reflexão sobre os registros feitos que o pedagogo irá repensar sua prática, sozinho ou junto com outras pessoas: com outros pedagogos, com as próprias crianças e pais.

Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 25) destacam três funções fundamentais para os educadores documentarem sistematicamente o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças:

oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio.

Segundo Gandini e Goldhaber (2002, p. 150-151), a documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitar o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos, possibilitando “processos reflexivos” e um “planejamento flexível”. A documentação pedagógica não é considerada como mera coleta de dados, mas é vista como uma observação e uma escuta atenta, registrada pelos educadores que contribuem conscientemente com sua perspectiva pessoal. De fato, afirmam as autoras (2002, p. 151), “os nossos pontos de vista sobre a infância e as nossas teorias pessoais influenciam aquilo que cada um de nós vê e escuta; por esse

motivo é necessário comparar as nossas próprias interpretações com as de nossos colegas”. Dessa forma, ressaltam, as observações dos educadores podem servir de base para a comunicação, possibilitando refletir sobre elas junto com os colegas, comparando pontos de vista, objetivando “construir uma interpretação multifacetada do que vimos e ouvimos enquanto observávamos as crianças” (2002, p. 154).

Gandini e Goldhaber consideram que a documentação pedagógica ajuda a construir a compreensão do pensamento e das ações das crianças, sendo este um dos aspectos mais construtivos da documentação. Esta compreensão se dá “através da prática reflexiva” e dessa forma “os educadores experimentam um contínuo crescimento profissional junto com o prazer de operar e aprender em conjunto”. Ao examinarem as observações registradas e preparadas juntas, as educadoras podem predizer e desenvolver hipóteses sobre os interesses das crianças e sobre os seus próprios interesses. Assinalam as autoras que, pela reflexão sobre a documentação,

podemos examinar os rumos que as crianças parecem estar interessadas em tomar, como e, se de fato podemos ajudá-las. Devemos estudá-las [idéias das crianças] a fim de determinar a quais delas podemos dar seguimento, e como elas podem ser encorajadas, em um contexto de planejamento flexível e de um currículo flexível (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 154).

Observa-se que é a documentação pedagógica que fundamenta a atuação das educadoras. Malaguzzi assevera que em Reggio Emilia não há planejamento ou currículo, o que não significa, para o autor, que haja improvisação. Para ele o que importa realmente saber “é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações”. As certezas fazem com que entendamos e tentemos entender os processos de aprendizagem, o que é desnecessário. O necessário é que se estude se a aprendizagem possui seu próprio fluxo, tempo e lugar; como as amizades se formam; como brincar; como fingir; como a identidade individual e do grupo se desenvolvem; como emergem as diferenças e similaridades (MALAGUZZI, 1999, p. 101). Para o autor os experimentos (atividades desenvolvidas com as crianças) e a documentação revelam uma imagem de criança competente. 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.

Outro aspecto não menos importante da experiência desenvolvida em Reggio Emilia é a ênfase dada à gestão social. Segundo Spaggiari (1999, p. 107)⁶⁸, “os objetivos da gestão social são uma parte integral do conteúdo e dos métodos de nossa abordagem educacional. Eles são centrais à experiência educacional nas creches e nas pré-escolas aqui, em Reggio Emilia”. Este autor define gestão social como “exaltação da socialidade e da participação na condução de serviços” e acrescenta que essa definição,

na medida em que objetiva a promoção de uma intensa vida de relação comunicativa entre educadores, pais, crianças e sociedade, valoriza a linha conotativa de fundo de um projeto educacional que tem suas bases e seus objetivos fundados sobre a primazia da *relação* e da *solidariedade* (SPAGGIARI, 1998, p. 99, grifos no original).

Spaggiari afirma que a participação baseada na comunidade, em creches e pré-escolas, data de muito tempo e aponta “traços distantes e significativos” de participação popular que considera como originários dessa participação. Destaca as iniciativas e a participação de grupos de mulheres, de ex-combatentes da resistência italiana, de sindicatos e de cooperativas, que desenvolveram “experiências educacionais extraordinárias” imediatamente após a libertação da Itália, em 1945, ao término da Segunda Guerra Mundial, sobretudo nas regiões de Emilia Romagna e Toscana. Para o autor, essas “iniciativas envolveram pessoas, em todo o espectro social e desde o início salientaram os valores de cooperação e do envolvimento” (SPAGGIARI, 1999, p. 105-106).

Nesse sentido, para Spaggiari, nos eventos administrativos do pós-guerra encontra-se um fio que os coliga às posteriores afirmação de democracia e de participação escolar que correntes de orientações ideais diferentes nos anos de 1960 e 1970 assumirão como centrais nas suas lutas para a mudança e o desenvolvimento do sistema educacional e escolar italiano (SPAGGIARI, 1998, p. 98). O autor entende que são os mesmos os ideais que inspiraram e motivaram as pessoas na luta por creches e pré-

⁶⁸ Sergio Spaggiari é atualmente o diretor das escolas comunais de Reggio Emilia e em seus artigos trata especificamente da “gestão social”.

escolas, presentes no final da guerra, e, mais tarde, na década de 1960, quando as primeiras escolas infantis geridas pela comunidade começaram a surgir. Ressalta, entretanto, que embora os modelos mais ativos e vibrantes de participação tenham sido iniciados pelas administrações municipais, guiadas por progressistas e políticos de esquerda, existe uma “clara ligação entre esses modelos e o apoio católico tradicional para o papel da família e da comunidade evidenciado através da extensa rede de pré-escolas paroquiais” (SAPAGGIARI, 1999, p. 106).

Segundo Malaguzzi (1999, p. 61), no ano de 1963 foi fundada, em Reggio Emilia, a primeira escola municipal dirigida para crianças pequenas. Somente em 1971, no entanto, tem-se pela primeira vez uma codificação da idéia de participação explicitada juridicamente. Spaggiari esclarece que com a lei institutiva das creches, o legislador afirma textualmente que estas “devem ser administradas com a participação das famílias e dos representantes das formações sociais organizadas no território” (1998, p. 98)⁶⁹.

O autor considera que as duas últimas décadas consolidaram a experiência de gestão social nas creches e escolas maternas, como a forma organizacional e cultural onde se reassume o conjunto dos processos de participação, de democracia, de co-responsabilidade e de aprofundamento dos problemas e das escolhas pertencente a uma instituição educacional (SPAGGIARI, 1998, p. 99). Observa, ainda, que a gestão social não é tanto um sistema de governo, mas um ideal filosófico que permeia os aspectos da experiência educacional como um todo.

A gestão social, a seu ver, se objetiva mediante a participação das famílias, educadores⁷⁰ e crianças e da comunidade em geral. A participação destes na administração das creches e pré-escolas é feita através da “Junta de Conselheiros”⁷¹, eleita a cada dois anos para cada uma das creches ou

⁶⁹ O autor refere-se ao artigo 6 da Lei 444. A Lei 444 foi promulgada em 1968. Ver Faria (1995).

⁷⁰ Neste grupo estão os profissionais que fazem parte da creche ou pré-escola, professores, cozinheiros, auxiliares (SPAGGIARI, 1998, p. 106).

⁷¹ “A Junta de Conselheiros em uma pré-escola com 75 crianças matriculadas pode ser composta por 19 pais, 13 educadores e 7 munícipes. Dentro de cada junta, um grupo de voluntários assume a administração: eles elaboram agendas e planos de emergência, processam as preocupações e as propostas dos pais etc. Outros membros servem em diferentes comitês com objetivos específicos. Por exemplo, estudam e implementam

pré-escolas. Como explicita Spaggiari, existem 33 dessas escolas na cidade e, conseqüentemente, existem 33 Juntas de Conselheiros. Dois ou três representantes da Junta de Conselheiros são eleitos para o Conselho Municipal de Educação. Por sua vez o Conselho Municipal de Educação se compõe dos representantes da Junta de Conselheiros, pedagogistas⁷² e do diretor, no caso Sergio Spaggiari, para a educação da primeira infância (SPAGGIARI, 1999, p. 108).

A gestão social e participação nas creches e pré-escolas estão relacionadas também com a organização dos espaços e dos tempos, com a programação didática, com a atualização do pessoal, com os horários e o trabalho, com o debate político e cultural e com os recursos econômicos (SPAGGIARI, 1998, p. 100)⁷³.

Spaggiari (1998, p. 107) indica que em uma perspectiva de gestão social em que a intenção é a de exaltar a sociabilidade e a participação na condução da creche e da pré-escola, deve-se “oferecer um rico e diversificado conjunto de ocasiões de encontro e de colegialidade às crianças, aos pais e aos educadores”. Com base em indicações feitas por

estratégias para maximização da participação parental; organizam encontros sobre temas especiais, tais como problemas de sono na infância ou a necessidade de pintar novamente a sala de refeições de uma escola [...]” (SPAGGIARI, 1998, p. 108).

⁷² São sete os pedagogistas responsáveis pelas creches e pré-escolas.

⁷³ Com relação aos custos para as famílias, há uma mensalidade a ser paga. A mensalidade para o ano escolar referente a 2006/2007 para a pré-escola (3-6 anos) é de 178,00 euros para o patamar A e 87 euros para o patamar B. Os pais que necessitarem do atendimento de chamado *tempo longo* (entre 16:00 e 18:20 h) deverão pagar um acréscimo de 51 euros para três dias ou mais da semana e 40 euros para dois dias. A mensalidade para as creches para o mesmo período varia entre 75,00 e 480,00 euros (os patamares vão de A para o valor mais alto e I para o valor mais baixo). Há diferença também entre período integral (em geral das 8:00 as 16:00 h) e meio período (em geral das 8:00 as 13:00). Caso os pais necessitem também do *tempo longo* pagam o mesmo valor do acréscimo das pré-escolas. Para saber o patamar em que cada família se encaixa é necessário preencher (e comprovar) o ISEE (Indicador da Situação Econômica Equivalente). Caso a família não apresente o ISEE, ela cai automaticamente no patamar mais alto de valor a ser pago. São previstos alguns benefícios para famílias com mais de um filho. O custo do *tempo longo* é independente do ISEE. Disponível em:

<http://www.municipio.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESDocumentID/4F2936CF2913E25FC1257196003DB3DB?opendocument&FROM=FrRggml1>

<http://www.comune.reggio-emilia.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/documentIDStampa/4f2936cf2913e25fc1257196003db3db?OpenDocument&FROM=Bmbndlscntfmg13&ES=-1&CLICK=-,1>. Acesso em: 15 de julho de 2006.

Carla Rinaldi⁷⁴, o autor apresenta como se objetivam estas ocasiões de encontros⁷⁵:

- assembléias das famílias que requerem as matrículas do filho na creche ou pré-escola para ilustrar e discutir, se existe muita demanda e há poucas vagas disponíveis, os critérios de seleção e as modalidades de admissão das crianças;
- encontro (junho) com todas as famílias das novas crianças admitidas com o objetivo de se conhecerem, visitar as escolas e trocarem informações;
- encontros com todos os pais da turma realizados alguns dias antes de começar o ano letivo para discutir, informar e estabelecer estratégias e orientações para os primeiros dias de frequência das crianças;
- permanência dos pais nas turmas no período de ambientação (de acordo com as necessidades de cada criança);
- encontro de grupos, das professoras de turma com os pais, tendo como conteúdo privilegiado os eventos do grupo-turma;
- encontro em pequenos grupos, professoras encontram com um grupo de pais da turma com o objetivo de permitir uma aproximação mais produtiva e personalizada das necessidades e das problemáticas de cada família;
- encontro individual solicitado pela família ou proposto pelos educadores, com o intuito de enfrentar tanto problemáticas particulares, quanto oferecer uma ocasião de diálogo em torno do desenvolvimento e da personalidade da criança;
- agregação temática, sob a forma de reunião auto-administrada em que alguns pais e educadores de todas as sessões interessados debatem e aprofundam um tema específico;
- encontro com o especialista, decididos em assembléia com o objetivo de enriquecer os conhecimentos e competências de todos sobre temas de interesse comum;

⁷⁴ Consultora científica de Reggio Emilia e pedagoga.

⁷⁵ Nos artigos em que Spaggiari se refere a estas indicações encontramos um mais detalhado publicado em português em 1998 e outro um pouco mais sintético publicado também em português em 1999. Há também um caderno publicado em italiano no ano de 1988. Para o resumo compilamos dados que se encontram nos três artigos (SPAGGIARI, 1988, 1998, 1999).

- encontros de trabalho para se contribuir de fato, não somente com palavras, para o êxito da instituição: constroem-se decorações, móveis e equipamentos, rededeca-se o espaço educacional, melhora-se o jardim da escola e faz-se pequena manutenção do material didático;
- frequência aos laboratórios onde aprende-se a fazer (oficinas), adquire-se uma técnica de forte valor educacional (com o papel, fantoches, *origames*, sombreados nas paredes);
- festas e entretenimentos (feriados e celebrações), formas agregadoras com a óbvia participação das crianças, avós, amigos e cidadãos e
- outras possibilidades para encontros, passeios e saídas da escola, piqueniques, excursões etc.

Spaggiari explica que os elementos que definem o que chama de “rica trama de encontros” são a diversificação das tipologias de encontros, o que permite atender melhor aos diferentes interesses, necessidades e aspirações; a centralidade da seção ou foco sobre a unidade da sala de aula como local natural de encontro dos que estão interessados pela experiência educacional da escola e como ponto de partida para envolver-se na vida mais ampla da comunidade (1998, p. 11; 1999, p. 112).

Para o autor, a experiência da gestão social mostrou seu verdadeiro valor e sua riqueza em sua capacidade de se adaptar a novas situações culturais e sociais tais como o influxo de recém-chegados, a descentralização administrativa, a presença de órgãos colegiados, a reavaliação dos novos sujeitos políticos, o retorno ao privado, a tendência recente para que os pais vejam o mundo em termos individuais e uma crescente desconfiança em relação ao político e ao ideológico (1998, p. 112; 1999, p. 106).

Os conceitos-chave que qualificam e afirmam toda a experiência administrativa e participativa da gestão social são os conceitos de centralização, competência e consensualidade. A centralização é um conceito que privilegia as ações centradas na seção, na turma entendida como núcleo primário e condutor da experiência formativa. A competência é uma categoria que deve ser reconhecida tanto como premissa quanto como objetivo da participação. É premissa, pois quem participa deve ser visto como portador de conhecimentos, de experiências e de motivações que devem ser colocadas em interação para enriquecer e sensibilizar. É um objetivo porque

a competência não deve ser um dado estático, como fato selecionador, ao contrário, faz-se necessário conhecer e melhorar juntos, adquirindo níveis sempre maiores de competência. A consensualidade visa salientar a importância das convergências e dos acordos alcançados com o confronto das diversidades. As escolhas e as decisões devem ser tomadas com o máximo de consenso possível, buscando a circularidade de idéias e de informações, com diálogo e escuta (SPAGGIARI, 1998, p. 113).

Estas são em linhas gerais as idéias proclamadas pela “abordagem Reggio Emilia”. Podemos, de forma resumida, observar que esta abordagem está baseada numa pedagogia de relacionamentos, tendo como condição *sine qua non* a gestão social e como base a documentação pedagógica.

Abordaremos agora a obra de Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence que, como afirmamos, sugerem que a filosofia e as práticas pedagógicas de Reggio Emilia podem ser entendidas como pós-modernas (2003, p. 60).

4.4 Educação infantil e pós-modernidade – aspectos gerais

Inicialmente sintetizamos a explicitação feita por Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (1999) sobre o que é pós-modernidade⁷⁶. Para os autores, no âmbito da discussão apresentada no capítulo anterior, a pós-modernidade é caracterizada pela perda de fé nas grandes narrativas, pela incredulidade; destacam o marxismo como uma delas e entendem que o abandono dessas grandes narrativas deixa o caminho aberto para “pequenas narrativas”, “formas de conhecimento local, que são internas às comunidades nas quais elas ocorrem, autolegitimadas por determinarem seus próprios critérios de competência, sensíveis à diferença e tolerantes à incomensurabilidade”. A pós-modernidade coloca em cheque a idéia do conhecimento como verdade objetiva, cuja reivindicação seria legitimada ou validada como produto da investigação científica. O conhecimento é visto como inscrito nas relações de poder, as quais determinam o que é considerado como verdadeiro ou falso. O mundo, afirmam os autores, é

⁷⁶ Para esta síntese utilizamos especificamente o segundo capítulo – Qualidade na Educação da primeira Infância; perspectivas pós-modernas – da obra de Dahlberg, Moss e Pence, *Perspectivas teóricas: modernidade e pós-modernidade, poder e ética* (2003), p. 33-64.

socialmente construído e não pode haver posição externa de certeza e nenhum entendimento universal. Para o pós-modernismo não há uma realidade possível de ser conhecida, apenas “muitas realidades em perspectiva, então a construção substitui a representação”.

Dahlberg, Moss e Pence têm como ponto de partida e como base para a discussão dos conceitos de modernidade e pós-modernidade, que irão percorrer toda sua obra, a questão da qualidade em educação infantil. Para os autores, o “discurso” da qualidade estaria vinculado a uma concepção moderna de infância e de criança. A concepção moderna de infância e de criança se expressa pela “linguagem”, que seria dominante⁷⁷, e é resumida pelos autores como partilhando de um mesmo vocabulário:

promover o desenvolvimento, garantir a prontidão para aprender e a disposição para a escola; melhorar o desempenho escolar; fazer uma intervenção precoce em crianças consideradas carentes, em risco ou em outra forma de desvantagem; promover práticas desenvolvimentalmente (sic) adequadas e resultados desejáveis; elaborar modelos e programas; garantir a eficácia dos planos e dos custos; elaborar regulamentos, padrões; e, a mais difundida de todas, estabelecer uma linguagem da qualidade (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 10).

A concepção moderna estaria vinculada, segundo os autores, a diferentes tipos de “construção” da criança pequena. Um deles é vê-la como um *reprodutor de conhecimento, identidade e cultura*, em que é entendida como um vaso vazio ou *tábula rasa*. Seria a criança de Locke. Nesse caso, o desafio é fazer com que ela fique pronta para aprender, equipando-a com os conhecimentos, habilidades e valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados, num processo de transmissão e reprodução. A criança é vista como um vir-a-ser (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 64-65). Observamos aqui uma concepção ambientalista do desenvolvimento infantil.

Outra “construção” da criança é a imagem de inocência. Esta é a criança de Rousseau, em que a idéia de infância é o período de inocência.

⁷⁷ Para os autores a mesma linguagem se dá, inclusive, em seu sentido literal, isto é, o predomínio do inglês, pois este idioma “torna-se cada vez mais dominante no mundo dos negócios, da cultura, da ciência, da tecnologia e da pesquisa” (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 10).

Esta concepção vincula-se, segundo os autores, à crença do inatismo na qual a criança tem uma natureza que nasce com ela. Como um ser que é naturalmente bom, deve simplesmente ser protegida para que não sucumba aos apelos de uma sociedade corrupta. Ou seja, a criança nasce boa e é corrompida pela sociedade. Nesse caso, ela deve ser protegida do mundo corrupto que a cerca (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 66).

Relacionando-se com estas “construções”, os autores indicam uma terceira: a “construção” da criança pequena como natureza ou científica com estágios biológicos. Nesse quadro, o desenvolvimento da criança é também entendido como inato, biologicamente determinado, seguindo leis gerais. Esta é a criança de Piaget, já que, segundo Dahberg, Moss e Pence, “a teoria dos estágios de Piaget tem sido muito, com certeza, muito influente para tal construção [...]”. Os autores usam as expressões “a criança como natureza” e a “criança científica” por entenderem que esta é uma “construção” com base biológica favorecida pela medicina e pela psicologia do desenvolvimento (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 66-67).

Há ainda, para Dahberg, Moss e Pence, a “construção” da criança como fator de suprimento do mercado de trabalho. Nesse caso a criança necessita ser cuidada para que seus pais, sobretudo a mãe, possam entrar no mercado de trabalho garantindo um suprimento adequado de mão-de-obra e o uso eficiente de recursos humanos. Em outras palavras, um cuidado alternativo, não materno, deve ser proporcionado às crianças para que suas mães possam trabalhar fora de casa (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 68).

Sintetizando, Dahberg, Moss e Pence (2003, p. 69) afirmam que estas “construções” da criança pequena podem ser entendidas como produzidas no projeto da modernidade⁷⁸, sendo que como afirma Moss, referindo-se a “construção moderna”,

a imagem da criança que emerge pode ser resumida como fraca, carente e acima de tudo, a “pobre” criança, não no sentido de uma criança economicamente desprivilegiada (embora milhões o sejam), mas “pobre” no sentido de criança

⁷⁸ Em uma conferência proferida no Brasil, Peter Moss apresenta estas mesmas idéias, ainda que não especifique que tais “construções” são produção do projeto da Modernidade. A conferência foi publicada em forma de artigo com o título “Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais”. (MACHADO, 2002).

carente, deficiente, passiva, incompleta, maleável, sem ação – a criança em necessidade [...] de proteção, apoio, orientação e desenvolvimento (MOSS, 2002, p. 240).

Observamos que, ao descreverem as “construções” modernas de criança, Dalhberg, Pence e Moss remetem às idéias de Locke, Rousseau e Piaget. Reduzem as concepções de criança e de infância da “modernidade” às correntes de pensamento oriunda das idéias destes autores. No entanto, a estas concepções acrescentam uma outra “construção” de criança que seria a de “fator de suprimento do mercado de trabalho”. Procedem como se fosse no campo das idéias que tivesse sido “construída” a concepção da criança como “fator de suprimento do mercado de trabalho”. Descartam-se ou desconsideram-se fatores históricos como, por exemplo, o desenvolvimento do emprego industrial e dos grandes centros urbanos, a ampliação do trabalho feminino e a conseqüente eclosão de movimentos de lutas por creches e pré-escolas⁷⁹.

Dahberg, Moss e Pence fazem uma comparação do que seria uma educação infantil fundamentada na linguagem dominante⁸⁰ (moderna) e propõe uma conceituação nova para compreender a educação e o cuidado das crianças pequenas, baseada nas perspectivas pós-modernas. A criança é vista como um co-construtor de conhecimento, identidade e cultura. Ela co-constrói o conhecimento, a cultura e a sua própria identidade desde o início de sua vida. Esta visão alternativa é especificada por Dahlberg:

Construída sobre a noção de criança como ator ativo e criativo, como um sujeito e cidadão com potenciais, direitos e responsabilidades, uma criança com quem vale a pena ouvir e dialogar e que tem a coragem de pensar e agir por si mesma... a criança como ator ativo, um construtor, na construção de seu próprio conhecimento e da cultura de seus companheiros... uma criança com sua própria inclinação e poder para aprender, investigar e (se) desenvolver como ser humano em uma relação ativa com outras pessoas... uma criança que quer ter parte ativa no processo de criação de conhecimento, uma

⁷⁹ A relação da freqüência à creche é à pré-escola continua vinculada ao direito da mulher trabalhadora, pois ainda que se reconheça esta etapa educativa como um direito da criança, como as vagas não são universalizadas, um dos critérios de admissão é o vínculo empregatício da mãe, inclusive nas escolas infantis de Reggio Emilia.

⁸⁰ O uso do termo “dominante” tem, segundo os autores, o sentido de “indicar idéias e práticas, discursos e construções que carregam poder e influência particulares no controle do pensamento e da ação. Não significa concordância e ação unânimes” (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 31).

criança que em interação com o mundo ao redor é também ativa na construção, na criação de si mesma, de sua personalidade e de seus talentos. Essa criança é vista como tendo ‘poder sobre seu próprio processo de aprendizagem’ e tendo o direito de interpretar o mundo (DAHLBERG, 1997, p. 241).

Nesse discurso, considerado alternativo pelos autores, há uma outra construção de criança, diferente daquelas apresentadas como parte da “linguagem dominante/moderna”. Na linguagem pós-moderna, as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres) e como co-construtores. A criança emerge como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas – e desde o nascimento, não em uma idade avançada quando já “ficou pronta”. Essa “construção” de criança produz uma criança “rica”, diferente daquela produzida pelo discurso modernista. (MOSS, 2002, p. 242).

Segundo Dahberg, Moss e Pence (2003, p. 71-72), essa “construção” de criança é inspirada em Reggio Emilia, pois os pressupostos desta abordagem vinculam-se a uma perspectiva construcionista social na qual a linguagem é vista como produtiva. Em Reggio Emilia eles sempre dizem que têm ousado assumir, como ponto de partida para sua prática pedagógica, a idéia da “criança rica” e que “todas as crianças são inteligentes”. Nesse sentido, estão conscientes de que esta é uma escolha que fizeram – é a *sua* construção.

Rinaldi (1999, p. 114), ao falar sobre a abordagem Reggio Emilia e o construcionismo social, ressalta que “o marco de nossa experiência [...] é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas”. Segundo esta autora, em Reggio Emilia o que as crianças aprendem, todo o seu conhecimento “emerge no processo de construção social e de si mesmo”. Esta é uma das razões para que Dahberg, Moss e Pence considerem a abordagem Reggio Emilia como expressão das concepções pós-modernas. Segundo Dahlberg (2003, p. 176), por meio da inspiração em Reggio Emilia e dos desafios de teorias neopragmáticas e pós-modernas, é possível produzir respostas provisórias para as seguintes indagações: como conseguir uma outra

construção de criança, de conhecimento e de aprendizagem? Como construir uma pedagogia da primeira infância que tenha seu ponto de partida em teorias, hipóteses, sonhos e fantasias da criança? Como transpor o projeto da modernidade e construir um novo vocabulário pós-moderno?

Observa-se que os autores, coerentes com a proposta que advogam, utilizam constantemente o termo “linguagem”. Todas as tendências teóricas e práticas são em sua análise linguagens. A “linguagem” dominante, a “linguagem” diferente da dominante proposta por eles, enfim, tudo é apenas linguagem.

Dahberg, Moss e Pence enfatizam que uma das propostas de seu trabalho foi explorar as maneiras de se falar sobre a primeira infância e suas instituições na tentativa de compreender porque grande parte do mundo optou por falar a linguagem dominante (moderna). Percebendo que a linguagem dominante tornara-se problemática procuraram falar de maneira diferente sobre a primeira infância “tendo conversas diferentes, tendo outras idéias, outras questões, outras palavras, outras conseqüências”. (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 10-11).

Ao exprimir suas idéias sobre modernidade e pós-modernidade, Dahberg, Moss e Pence afirmam que não estão preocupados em substituir uma linguagem dominante por outra, pois, para eles, isso seria usar a linguagem da necessidade, que se manifestaria quando se determina, quando se afirma alguma coisa. Não estão tampouco interessados em descobrir a verdade ou afirmar que tenham encontrado a única linguagem em que se pode falar sobre a primeira infância, não estão tentando mostrar aos outros os seus supostos equívocos ou apresentar conclusões definitivas e finais, razões pelas quais os autores tomam o cuidado de proporem apenas “conversas”: “[...] nossa intenção no livro é sermos ‘evocativos ao invés de didáticos’ (LATHER, 1991) e continuarmos uma conversa e não tentarmos descobrir a verdade (RORTY, 1980)” (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 11).

Dahberg, Moss e Pence evidenciam sua perspectiva pós-moderna, em sua versão neopragmática, quando afirmam não estarem preocupados com a objetividade, nem com a verdade, pois há apenas a linguagem fluida e evocativa que não denota maiores preocupações:

não estamos nos referindo à aplicação de algum modelo acabado, universal no seu escopo e definitivo na sua natureza, mas sim na adoção de um processo de questionamento, diálogo, reflexão e construção de significado que conduza não sabemos para onde e que não tenha um ponto final óbvio [...] (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 29).

Torna-se visível nas assertivas dos autores sua filiação ao neopragmatismo. Como vimos no capítulo anterior, esta é uma tendência da “agenda pós-moderna” que se evidencia pela “virada pragmática” e que tem em Richard Rorty seu mais notável representante. Para o neopragmatismo rortyano não haveria nenhuma atividade chamada conhecimento que tenha uma natureza a ser descoberta e seria o vocabulário da prática, e não o da teoria, que poderia revelar alguma coisa útil sobre a verdade. Descarta-se qualquer indagação sobre verdade e objetividade ou, ainda, sobre o que seria uma interpretação ou apreensão correta da realidade. Em seu lugar Rorty “propõe a aceitação de crenças úteis, as quais se explicam como reflexos de uma psicologia ao modo estímulo e resposta e não por aspectos normativos assegurados pela epistemologia” (MORAES, 2004, p.10).

A linguagem é, para Rorty, apenas uma ferramenta ou um conjunto de ferramentas que nos habilita a lidar com o mundo. Para ele, a linguagem é a forma pela qual os “seres humanos utilizam marcas e ruídos de uma cultura para alcançar o que desejam”, portanto, “todo nosso conhecimento é conhecimento mediante descrições que resultam adequadas para nossos propósitos sociais correntes” (RORTY apud MORAES, 2004, p.12). Busca-se, conseqüentemente, a eficácia e a utilidade em uma linguagem que nos permita transitar pelo mundo em busca da felicidade, da satisfação de nossos desejos e de nossas necessidades. Nesse sentido, o que importa é encontrar o vocabulário mais útil, mais adequado.

Segundo Moraes, se indagarmos “útil para quê?”, Rorty afirma que nada há a replicar, senão que “são úteis para criar um futuro melhor”. Se insistirmos e perguntarmos “melhor segundo que critério?”, nada seria acrescentado, exceto de que “melhor” é o que “contém mais do que nós consideramos bom e menos do que consideramos mal”. Se prosseguirmos na inquirição: “exatamente o que consideram bom?”, a resposta seria a “variedade e a liberdade” ou o “crescimento”. É através do intercâmbio de

idéias, conversação e encontros livres que se tornará possível alcançar o crescimento, a variedade e a liberdade (MORAES, 2004, p. 12).

Rorty afirma que “os pragmáticos estão limitados a oferecer respostas imprecisas e inúteis porque não esperam que o futuro se ajuste a um plano [...], mas que tão somente assombre e estimule. Temos apenas que “perseguir as crenças que demonstram ser guias confiáveis para obter o que queremos” (RORTY apud MORAES, 2004, p. 13).

Dahlberg, Moss e Pence fiéis aos preceitos rortyanos afirmam que apesar de terem optado por um vocabulário mais apropriado para entender a infância, valorizam uma multiplicidade de linguagens referentes a ela, pois consideram importante tal multiplicidade já que partilham com Rorty a “potencial infinidade de vocabulários em que o mundo pode ser descrito” (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 11). Os autores reportam-se constantemente à linguagem dominante que se depreende como a linguagem “moderna”. Para os autores a linguagem dominante foi produzida na modernidade e é consequência dela, ou seja, do projeto iluminista⁸¹. A linguagem diferente da dominante proposta por eles na tentativa de superação da linguagem dominante da modernidade é a linguagem pós-moderna. Destacamos seis pontos que estes autores ressaltam sobre o conjunto das perspectivas pós-modernas para a educação infantil e que, de alguma maneira, encontram-se expressos na “abordagem Reggio Emilia”.

1 – Primeiramente, Dahberg, Moss e Pence consideram que suas análises e discussões sobre a primeira infância poderiam ser aplicadas a crianças mais velhas e ao ensino obrigatório, ou seja, a “linguagem” pós-moderna implica em também repensar a escola:

Consideraríamos nossas construções da criança pequena e da instituição dedicada à primeira infância compatíveis e de suporte para as crianças em idade escolar e para os trabalhadores que estão sintonizados com a aprendizagem e o trabalho, vivendo em um mundo pós-moderno e em uma sociedade de aprendizagem, democracia e preocupação social ao longo de toda a vida (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 114).

⁸¹ O projeto do Iluminismo e o projeto da Modernidade são considerados como similares pelos autores.

2 – Um segundo destaque a ser feito é quanto à utilização do termo instituição para se referir às estruturas destinadas à educação infantil. Embora reconheçam que existem diferentes nomenclaturas para referir-se a elas – creche, berçário, *école maternelle*, jardim-de-infância, *daghen*, asilo, *nido*, *scuola d’infanzia*, entre outros – entendem que o termo instituição é a linguagem dos fóruns públicos, praças ou arenas, os quais possuem importância cultural e simbólica e encontram-se localizados na e constituindo a sociedade civil. É interessante ressaltar que, para os autores em questão, as creches domiciliares (*family day care*) não são consideradas como instituição:

reconhecemos que as instituições dedicadas a primeira infância não são as únicas formas de provisão para crianças pequenas. Por exemplo, em muitos países, a *Family day care* desempenha um papel muito importante, em especial no caso de crianças com menos de três anos de idade, e isso parece refletir a preferência, entre muitos pais, por arranjos domésticos, envolvendo um único responsável pelos cuidados na primeira infância (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 22)

3 – Outro ponto importante a ser destacado é o conceito de sociedade civil. Para os autores, numa perspectiva pós-moderna a sociedade civil é o espaço de ação humana não coagida, onde os indivíduos podem se unir para se envolverem em atividades de interesse comum, as quais podem ser de muitos tipos – cultural, social, econômico e político. É uma esfera de interação social entre a economia, o Estado e a esfera íntima (especialmente a família). Na concepção pós-moderna as instituições dedicadas à primeira infância são *fóruns* públicos situados na sociedade civil. A sociedade civil é o local onde os indivíduos se unem para participar e se envolver em atividades ou projetos de interesse comum e ação coletiva e os *fóruns* são os locais onde acontece essa reunião, esse encontro. Eles podem ser entendidos também como uma associação civil. Para a efetivação desses projetos de interesse comum, para que os *fóruns* possam envolver políticos e outras pessoas no diálogo, se requer a descentralização da autoridade política para o nível mais local possível. Para que as instituições de educação infantil possam ser *fóruns* elas devem optar por se entender como tal e assumir ativamente a tarefa. “Devem situar-se na sociedade civil, e não no Estado ou

na economia, relacionando-se com essas duas esferas, mas permanecendo separadas delas”⁸² (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 103). A gestão social, intrínseca à “abordagem Reggio Emilia”, é um exemplo da proposta de fórum aqui defendida.

4 – Um quarto aspecto diz respeito ao conceito de qualidade para a educação infantil e sua problematização numa perspectiva pós-moderna. A qualidade para o atendimento nas instituições dedicadas à primeira infância deve ser, nesta perspectiva, um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está no olhar do observador e, como afirmam os autores, “[...] o conceito de qualidade tem um significado muito particular, aquele de um padrão universal, conhecível e objetivo, e que está situado em um entendimento modernista particular do mundo” (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 141). O conceito de qualidade envolve a aplicação ou reprodução de critérios padronizados e quantificados que substituem a confiança no julgamento individual pela confiança nos números e em métodos científicos objetivos. Neste sentido o discurso da qualidade torna-se inadequado para uma concepção pós-moderna, devendo-se buscar o *discurso da construção de significado*.

5 – Outro ponto a ser destacado é o de que os autores optaram por utilizar as expressões pedagogia e trabalho pedagógico ao invés dos termos educação e educativo para referirem-se ao trabalho desenvolvido nas instituições dedicadas à primeira infância. Para Dahberg, Moss e Pence (2003, p. 31), os termos pedagogia e trabalho pedagógico expressam uma maneira complexa de relação com o mundo e com os outros baseada em valores e entendendo o conhecimento como produzido por meio da construção conjunta. Já o termo “educativo” é comumente associado à idéia de transmissão de conhecimento e é isso justamente o que eles pretendem problematizar.

⁸² Observa-se que os autores fazem um recorte do social em esferas: o Estado, o econômico e a sociedade civil. Recorte este apontado por Montañó (2002, p. 53) como “claramente neopositivista, estruturalista, funcionalista ou liberal, que isola e autonomiza a dinâmica de cada um deles, que, portanto, desistoriciza a realidade social. Como se o “político” pertencesse à esfera estatal, o “econômico” ao âmbito do mercado e o “social” remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista”.

6 – Um último ponto se refere à documentação pedagógica. A documentação, como vimos, tem sido uma prática considerada inovadora, desenvolvida inicialmente nas experiências educacionais de Reggio Emilia e, assim como a “gestão social”, é intrínseca a esta “abordagem”. Segundo Dahberg, Moss e Pence (2003) a documentação pedagógica é um processo que encoraja uma prática pedagógica reflexiva e democrática, é uma forma de transgredir as tradições e constituir uma prática alternativa nas instituições dedicadas à primeira infância.

Examinaremos, a seguir, as implicações dos pontos que destacamos da obra de Dahberg, Moss e Pence sobre o que consideram uma “linguagem diferente” e fundada em concepções pós-modernas para a educação infantil, traçando paralelos com a “abordagem Reggio Emilia”.

Iniciaremos analisando o conceito de sociedade civil por considerarmos que sua relação com a “gestão social” para a educação infantil, tendo esta como um *fórum* desta sociedade, nos permite distinguir uma importante consequência desta concepção para a primeira etapa da educação básica.

4.5 Educação infantil: “fórum” de qual sociedade civil?

Atualmente ao se falar em sociedade civil, faz-se necessário explicitar com exatidão de qual sociedade se está falando, pois um fenômeno não menos importante da inflexão teórica contemporânea é a pragmática retórica de ressignificação de conceitos (MORAES, 2003, p. 158). Dentre os vários conceitos que sofreram uma abrupta transformação destacamos o conceito de sociedade civil, que passou a ter um caráter e um sentido positivo. Essa positividade é bastante clara na descrição de Dahberg, Moss e Pence, que entendem, baseados na concepção pós-moderna, a sociedade civil como o espaço de ação humana não coagida, onde os indivíduos podem se unir para se envolverem em atividades de interesse comum, as quais podem ser de muitos tipos – cultural, social, econômico e político.

Consideramos que essa ressignificação do conceito de sociedade civil é especialmente útil para dissolver conceitualmente o capitalismo, na

verdade, como afirma Wood, “corre-se o risco hoje de ver “sociedade civil” transformar-se num álibi para o capitalismo” (WOOD, 2003, p. 205).

O conceito moderno de sociedade civil tem origem no século XVIII e, independentemente de outros fatores que teriam influenciado a produção deste conceito, sua evolução está radicalmente centrada desde o início ao desenvolvimento da propriedade privada⁸³.

Se para Hegel a sociedade civil seria a arena da dissolução, da miséria e da corrupção física e ética na qual o Estado é o princípio ordenador e racional da sociedade, sem o que não se poderia superar seu estado de dissolução e anarquia, Marx “afirmará a sociedade civil moderna como a própria sociedade burguesa, dilacerada pelas contradições e conflitos entre capital e trabalho, pela concorrência, pelos interesses privados, pela anarquia, pelo individualismo” (MORAES, 2003, p. 159). O Estado é a expressão das contradições presentes na sociedade civil e se não pode superá-las no plano real, toma para si a tarefa de administrá-las no plano formal. A superação dos conflitos da sociedade civil implica na superação da própria sociedade civil e, conseqüentemente, do próprio Estado.

O enfraquecimento do Estado como estabilizador das tensões presentes na sociedade capitalista ocidental, uma das conseqüências das políticas neoliberais⁸⁴ no processo de reestruturação do capital⁸⁵, proporcionou as condições históricas que tornaram possível em certo sentido a distinção entre sociedade civil e Estado. Para Moraes (2003, p. 160),

O que fora um conceito crítico, tornou-se guia laudatório no vocabulário do liberalismo contemporâneo; o que antes indicava a exploração, interesses materiais concretos, antagonismo e ilusão, torna-se agora um princípio positivo que designa uma suposta esfera de autenticidade e de liberdade, de manifestação e exercício de uma diversidade irreduzível, de

⁸³ Para um estudo mais detalhado desta temática sugerimos o artigo de Ellen Wood, “Sociedade civil e política de identidade” (WOOD, 2003).

⁸⁴ Sobre o neoliberalismo e a educação sugerimos a leitura, dentre outros, de Gentili (1995), Frigotto (1996) e Duarte (2000).

⁸⁵ No processo de reestruturação do capital, orientado sob os princípios neoliberais, destaca-se a flexibilização dos mercados nacional e internacional, as relações de trabalho, a produção, o investimento financeiro, o afastamento do Estado das suas responsabilidades sociais e da regulação social entre capital e trabalho, permanecendo, no entanto, instrumento de consolidação, hegemônica do capital mediante seu papel central no processo de desregulação e (contra) reforma estatal, na reestruturação produtiva, na flexibilização produtiva comercial, no financiamento ao capital, particularmente o financeiro (MONTAÑO, 2002, p. 16).

diferenças insuperáveis: a sociedade civil como instância positiva de realização plena e “democrática” de tais diferenças e, no limite, identificada com a própria democracia (ANDERSON, 1997, p. 32). Foi-se o tempo em que o capitalismo era o adversário.

Muitas funções coercitivas que pertenceram antes ao Estado foram deslocadas para a esfera privada, a propriedade privada, a exploração de classe e os imperativos do mercado. Destacamos que é na sociedade civil que este movimento coercitivo se acirra, pois na sociedade capitalista contemporânea em que o poder coercitivo público está mais centralizado e concentrado do que nunca, uma das principais funções de coerção pública do Estado é apoiar o poder privado na sociedade civil.

O perigo está no fato de a lógica totalizadora e o poder coercitivo do capitalismo se tornarem invisíveis quando se reduz todo o sistema social do capitalismo a um conjunto de instituições e relações entre muitas outras, em pé de igualdade com as associações domésticas ou voluntárias. Essa redução é, de fato, a principal característica da “sociedade civil” nessa nova encarnação. O efeito é fazer desaparecer o conceito de capitalismo ao desagregar a sociedade em fragmentos, sem nenhum poder superior, nenhuma unidade totalizadora, nenhuma coerção sistêmica – ou seja sem um sistema capitalista expansionista e dotado de capacidade de intervir em todos os aspectos da vida social.

Nesta concepção, a sociedade civil surge fragmentada em diferentes instituições em que, numa flagrante inversão do conceito, há uma convivência harmônica, sem hierarquia e sem coação, as relações sociais capitalistas são diluídas em instituições como família, igrejas, associações, escolas, hospitais e prisões, podendo “ser entendida como um código ou uma máscara para o capitalismo, e o mercado pode se juntar a outros bens menos ambíguos, como as liberdades políticas e intelectuais, como um objeto desejável acima de qualquer dúvida” (WOOD, 2003, p. 210).

Como Moraes observa, em sua nova versão a sociedade civil veste bem o figurino: no palco, atores representam ideais diferenciados. Todos legítimos, porém, na condição de expressão daquela diversidade de culturas, sujeitos, agentes etc., singulares e, portanto, insubordináveis a qualquer universalidade que viesse a congregar a multidão de agentes livres

(MORAES, 2003, p. 161). Não é por acaso, lembra a autora, que o chamado “terceiro setor” tem sido considerado o atual fulcro da sociedade civil ressignificada.

O que se observa é um isolamento mediante a “setorialização” de esferas da sociedade e a mistificação de uma sociedade civil (definida como terceiro setor) “popular”, homogênea e sem contradições de classes. Uma sociedade que no seu conjunto visa o “bem comum” em oposição ao Estado (tido como o “primeiro setor”), supostamente burocrático e ineficiente e ao mercado (“segundo setor” orientado pela procura do lucro). Esta “setorialização” contribui para facilitar a hegemonia do capital e o debate sobre o “terceiro setor” não é alheio a esta questão⁸⁶.

Segmentar as lutas em esferas (ou setores) autonomizadas, desarticuladas da totalidade social, personificando o Estado, o mercado e a sociedade civil, numa clara homogeneização desta última, escamoteia o verdadeiro fenômeno: a desarticulação do padrão de resposta (estatal) às seqüelas da “questão social”, desenvolvido com base nas lutas de classe. Dessa forma, retira-se a responsabilidade do Estado das respostas a estas seqüelas, as quais serão (supostamente) compensadas pela ampliação de sistemas privados (empresariais, lucrativos) e filantrópicos-voluntários (do chamado “terceiro setor”), com destaque para a presença cada vez maior das Organizações Não Governamentais (ONGs) (MONTAÑO, 2002).

O objetivo de retirar do Estado (e do capital) a responsabilidade de intervenção na “questão social” e de transferi-la para a esfera do “terceiro setor” não é por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado), nem por razões econômicas: trata-se de reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal. Como sustenta Montañó (2002, p. 241),

⁸⁶ Montañó defende a tese, com a qual concordamos, de que “o debate do terceiro setor desenvolve um papel ideológico claramente funcional aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal, no caso, promovendo a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, não contratualistas e de qualidade, desenvolvidas pelo Estado e financiadas num sistema de solidariedade universal compulsória”. Segundo o autor, “a abordagem crítica do conceito ideológico de “terceiro setor” e do fenômeno real que ele esconde, constitui uma ferramenta importante para o enfrentamento do processo neoliberal de alteração da modalidade de trato à ‘questão social’, assim como na mais clara identificação do *lóci*, sujeitos e processos de lutas sociais” (MONTAÑO, 2002, p. 19).

o motivo para isso é fundamentalmente *político-ideológico*: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão em relação a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de auto-culpa pelas mazelas que afetam a população e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidade, e, por outro, criando, a partir da precarização e focalização (não universalização) da ação estatal e do terceiro setor, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial.

A sociedade civil vista como espaço livre, de não coação, é uma falácia que distorce a coerção como constitutiva desta mesma sociedade. A visão do Estado como espaço por excelência do arbítrio e da ordenação sobre a sociedade civil mascara a realidade das contradições que lhe são imanentes e que a tornam um verdadeiro “campo de guerra”, onde as relações de exploração e dominação a constituem irredutivelmente, não apenas como defeito alheio e corrigível, mas como sua própria essência.

Quando Dahberg, Moss e Pence assumem que o pós-modernismo vê a sociedade civil como “o espaço de ação humana não coagida, onde os indivíduos podem se unir para se envolverem em atividades de interesse comum”, é possível compreender porque apontam Reggio Emilia como exemplo. Ao analisarmos a “gestão social”, proposta por tal abordagem, verificamos que subjacente a ela encontra-se a idéia de uma sociedade harmônica, sem contradições, onde a comunidade imbuída do espírito de solidariedade e cooperação inventou “uma escola que envolvesse os pais, os professores, os cidadãos e grupos de vizinhos não apenas na administração da escola, mas também na defesa dos direitos das crianças” (SPAGGIARI, 1999, p. 106).

Vemos que vários autores enfatizam a experiência do pós-guerra quando, num país devastado, as comunidades, de alguma forma, se uniram com o intuito de reconstruir as estruturas sociais básicas, dentre as quais as instituições de educação infantil. Fazem isso, no entanto, sem precisar o contexto histórico do período e afirmam que esse foi o “espírito” que possibilitou, nas décadas de 1960 e 1970, à comunidade de Reggio Emilia mobilizar-se para reivindicar a criação de creches e pré-escolas comunais. Ou seja, procedem como se a realidade histórica do pós-guerra fosse a

mesma encontrada duas ou três décadas mais tarde. No entanto, ainda que de forma tangencial, fica explicitado nas palavras de Spaggiari que o cenário é outro. Como vimos, ao esboçar uma avaliação da “gestão social”, afirma que esta demonstrou sua riqueza ao se adequar às modalidades operativas, à nova situação civil e cultural da década de 1970, dentre as quais destaca: a descentralização administrativa, o retorno ao privado e a crescente desconfiança em relação ao político e ao ideológico⁸⁷. Percebe-se que estas “modalidades operativas”, referidas pelo autor, não são as mesmas da década de 1940, assim como não é difícil perceber que elas se afinam com os preceitos do neoliberalismo.

Spaggiari ilustra a positividade da experiência de gestão social da escola com as palavras de Luciano Corradini “que, na qualidade de pai, viveu diretamente, em Reggio Emilia, a realidade de gestão social”:

Esta favorável situação depende de mais de um motivo: antes de tudo, do fato de que no setor infantil as entidades locais retomaram vigorosamente a iniciativa, tornando-se, em alguns casos, administradoras sensíveis e dinâmicas, bem mais do que a paquidérmica administração estatal; e depois, pelo fato de que neste tipo de escolas os fatores educacionais podem desenvolver-se sem perturbações, sem a preocupação de levar em conta inspetores, certificados e diplomas (SPAGGIARI, 1998, p. 111).

Aqui é possível perceber a tentativa de evidenciar a “ineficiência” do Estado, enfatizando-se os benefícios advindos de uma administração localizada, mais “sensível e dinâmica”, com um adendo interessante: desenvolvem-se os fatores educacionais sem preocupações com diplomas e certificados, o que importa são as competências. Lembremos que, na perspectiva de gestão social, Spaggiari define três conceitos fundamentais: centralidade (localismo), competência e consensualidade. Retomaremos esta

⁸⁷ Foge ao escopo de nossa investigação um aprofundamento desta questão. Todavia consideramos interessante mencionar que, segundo Petras (1999, p. 93), essa desconfiança relativa ao ideológico e ao político “pode ser explicada [em parte] pelo impacto político provocado pela repentina e radical guinada na orientação de prestigiosos dirigentes de movimentos de esquerda. Essa mudança teve como resultado a completa desorientação das massas populares e o desvio da atenção das políticas revolucionárias para atividades setoriais locais e privadas”. Para o autor a “desorientação política generalizada” acaba por levar a um desinteresse pela ação política, quando “o abandono dos movimentos é acompanhado por uma preocupação com a família, com o indivíduo e com os problemas locais. As estratégias de sobrevivência organizadas em torno da economia doméstica e da ascensão social graças à ação individual acima da classe tendem a converter-se em norma” (1999, p. 96).

questão adiante ao nos reportarmos ao “pedagogo” e à documentação pedagógica.

O que se evidencia aqui é o destaque e a valorização dados às respostas focalizadas localmente às demandas da comunidade. Certamente, não há acaso na indicação feita por Dahberg, Moss e Pence da “experiência Reggio Emilia”, visto que esta, por meio da “gestão social”, é um exemplo que vem sendo referenciado, sobretudo pelos americanos, como demonstração de que o “espírito” cooperativo e solidário de uma determinada comunidade pode promover experiências educacionais importantes, localizadas e por iniciativa própria.

Quando nos debruçamos sobre a bibliografia oriunda da “experiência Reggio Emilia” observamos que há, implícita ou explicitamente, uma (aparente) harmonia. Tudo se resolve nas assembléias comunitárias, inclusive, por exemplo, os critérios para seleção e ingresso das crianças nas instituições, pois a demanda é maior que a oferta. Todos conversam, debatem, expõem suas idéias, pais, professores, comunidade, todos preocupados com o “bem estar das crianças”. Não há conflitos nem problemas, pois a consensualidade é central nesta “abordagem”. A base é dada pelos relacionamentos e desenvolvida por meio de “processos comunicativos e na construção de uma ampla rede de intercâmbios”, como afirma Malaguzzi (1999, p. 77).

Das 2.215 famílias atendidas (dados de 1988), 611 pais faziam parte da Junta de Conselheiros e, portanto, da administração das creches e pré-escolas. Os pais voltam suas preocupações para a escola que representam e como voluntários participam da gestão da instituição, responsabilizando-se por problemas diversos que vão desde a pintura de uma das salas, até a análise de questões relacionadas ao sono, à transição entre creche e pré-escola (SPAGGIARI, 1999, p. 108).

Dahberg, Moss e Pence ressaltam que as associações⁸⁸ são características importantes da sociedade civil e remetem ao estudo feito para

⁸⁸ Um exemplo que podemos dar é a *Associazione Internazionale Amici di Reggio Children* (Associação Internacional Amigos de Reggio Children), *non-profit* (sem fins lucrativos), que reforça os objetivos de *Reggio Children* (participando com 9% do capital), sobrevivendo de

o governo regional italiano pelo cientista político norte-americano Robert Putnam em 1993. Este

argumenta que as associações civis dão uma contribuição importante para a eficácia da vida econômica e do governo democrático, demonstrando que as regiões italianas com economias bem sucedidas e governos regionais (em particular a região da Emilia Romagna, onde está localizada Reggio Emilia) também têm o maior número de associações civis (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 100).

Dessa forma, argumentam que Reggio Emilia seria um exemplo da luta de *uma* sociedade civil pela conquista de uma educação de qualidade para suas crianças pequenas. Observe-se, porém, que ao consideramos a sociedade civil como arena de lutas e espaço de contradições, faz-se mister diferenciarmos a noção ideológica de “lutas da sociedade civil” da conceituação do processo de “lutas na sociedade civil”.

A expressão “lutas da sociedade civil” manifesta a perspectiva de *uma* sociedade civil, um corpo articulado, organizado, relativamente homogêneo, sem contradições e lutas de classe. Quando se fala em organizações da sociedade civil ou de “terceiro setor”, por exemplo, equaliza-se, numa mesma categoria, um conjunto singular e contraditório de setores, não apenas diversos, mas fundamentalmente antagônicos. Na sociedade civil estão presentes organizações tanto dos trabalhadores, como dos “excluídos”, das chamadas “minorias”, defensores de direitos da mulher, da criança, do meio ambiente entre outras. Comparecem também organizações representantes do capital (Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Sesc, Sesi) e ainda organizações fascistas, como Tradição Família e Sociedade (TFP), grupos neonazistas, organizações criminosas, como o Comando Vermelho, o

doações e de trabalho voluntário. Importa ressaltar que *Reggio Children* é uma empresa de economia mista, que declara como objetivos divulgar a obra de Loris Malaguzzi e as experiências das escolas comunitárias de Reggio Emilia e promover estudos, qualificar profissionais etc. É interessante sabermos que “o que distingue a empresa pública da sociedade de economia mista é que, naquela, o capital é exclusivo das entidades governamentais, ao passo que nas sociedades de economia mista existe colaboração entre o Estado e os particulares, ambos reunindo recursos para a realização de uma finalidade sempre econômica. Como nem sempre o Estado dispõe de recursos suficientes para aplicar num determinado empreendimento que, direta ou indiretamente, apresenta interesse social, ele se associa aos particulares, estes motivados pelo lucro, para a realização dos objetivos colimados”. Disponível em: http://www.dji.com.br/comercial/sociedade_de_economia_mista.htm. Acesso em: 29 de julho de 2006.

PCC, organizações fanático-religiosas, fundamentalistas. Conseqüentemente, pensar na sociedade civil como *uno* resulta, no limite, num erro grosseiro de interpretação histórica.

Segundo Montaño pensar em “lutas *da* sociedade civil” remete, fundamentalmente, a pensar esta esfera social não como *espaço* de lutas, mas *sujeito* delas. Nesta perspectiva, ressalta o autor, as lutas são vistas

não como *internas* à sociedade civil, mas como enfrentamento desta (como *unidade*, transformada em “sujeito”) contra seus (supostos) oponentes, o Estado e/ou o mercado. Nesta concepção, quando se fala de confronto de interesses, põem-se em tela os (supostos) interesses da sociedade civil, contra os do Estado e do mercado. Não se percebe a disparidade e antagonismo no interior da própria sociedade civil (MONTAÑO, 2002, p. 275).

Dessa forma, falamos em “lutas *na* sociedade civil” considerando esta como uma dimensão, uma esfera, um espaço da totalidade social necessariamente articulada às outras esferas, isto é, particularidades do universal. Sociedade civil como arena de lutas concebidas no interior das contradições entre classes e interesses sociais; com independência dos espaços onde elas se processam. Não são lutas *da* sociedade civil contra o Estado, são lutas *na* sociedade civil dos trabalhadores contra o capital. Da mesma maneira, as lutas específicas – contra a exclusão de gênero, de idade, de religião, de etnia e raça, pela defesa dos direitos das crianças, pela preservação do meio ambiente, por saneamento básico, pela redução das tarifas no transporte público e milhares de outras – sendo derivações, desdobramentos ou articulações das contradições entre capital e trabalho, devem ser concebidas não na sua imediatividade, mas mediatizadas nas determinações da totalidade social, articulando-se não num confronto de interesses não definidos pelo espaço do qual partem, seja a sociedade civil, o Estado, por exemplo, mas pelas contradições entre uma vida emancipada e uma vida alienada.

É nesta totalidade social que a educação infantil é hoje mais do que nunca um componente essencial em que relações extremamente contraditórias se colocam cotidianamente.

4.6 Educação infantil: fórum da sociedade civil

A proposta da educação infantil como fórum se coaduna com a segmentação entre Estado, mercado e sociedade civil. Segundo Dahberg, Moss e Pence, para serem fóruns, as instituições da primeira infância devem estar situadas na sociedade civil e não no Estado ou na economia, relacionando-se com essas duas esferas, mas permanecendo separadas delas e ilustram afirmando que “as instituições dedicadas à primeira infância em Reggio Emilia podem ser vistas como exemplos vivos das instituições dedicadas à primeira infância como fóruns da sociedade civil” (2003, p. 103-104).

Para os autores, a ação coletiva não precisa mais ser canalizada apenas por meio do Estado e das instituições econômicas (mercado), mas sobretudo por meio de instituições democráticas nas estruturas da sociedade civil e consideram que a associação, tendo a “experiência Reggio Emilia” como exemplo, é uma importante característica desta (2003, p. 100). Dessa forma reiteram o isolamento mediante a “setorialização” de esferas da sociedade e a mistificação de uma sociedade civil homogeneizada e entendida como “terceiro setor” na defesa de que as instituições de educação infantil devam ser *fóruns* públicos nela instalados.

Os *fóruns* são uma característica importante da sociedade civil. Se a sociedade civil é o local onde os indivíduos [...] podem se unir para participar e se envolver em atividades ou projetos de interesse comum e ação coletiva, os *fóruns* são os locais onde acontece essa reunião, esse encontro. [...] Os *fóruns* proporcionam um *lócus* para a cidadania ativa através da participação na ação coletiva da prática democrática (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 101).

Não é difícil perceber, aqui também, como a “abordagem” Reggio Emilia se ajusta à proposta pós-modernista defendida por Dahberg, Moss e Pence. Nesse caso há ênfase no local e na participação, em que cada micro-comunidade se reúne na resolução dos seus próprios problemas mediante o diálogo e iniciativas de cada um. Como visto, as escolas e creches são administradas localmente, pela “gestão social”, e isso é enfatizado veementemente por Malaguzzi, Spaggiari, Rinaldi e Edwards como um

exemplo de coragem, união, solidariedade, cooperação de uma comunidade que faz. Fiel à visão positiva de sociedade civil, não encontraríamos, dessa maneira, neste espaço institucional nenhum conflito, nenhuma contradição.

Vimos as conseqüências de se pensar uma sociedade civil fragmentada e desvinculada da totalidade social, vimos ademais, ainda que de forma sucinta, a realidade que cerca o “terceiro setor”, mas há outro ponto que consideramos não menos importante e que incide sobre uma questão crucial para o debate educacional contemporâneo: fórum é um espaço para debate, colóquios, projetos etc.. Não é um espaço para transmitir conhecimento.

Partindo do pressuposto de respeito à diversidade e às individualidades, todos, crianças e adultos, estariam no mesmo patamar, partilhando significados e co-construindo suas próprias compreensões de mundo. Neste universo, onde todos escutam todos, onde não pode haver conhecimento objetivo ou independente do contexto, onde a certeza e a verdade não são mais do que meras ilusões, é emblemática, entre outros aspectos, a absoluta descaracterização do papel do professor. Suprime-se toda e qualquer forma de transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, mesmo porque se nega o ato de ensinar, pois o fórum é espaço de conversas, diálogo, espaço, como afirma Malaguzzi (1999, p. 75) referindo-se a Reggio Emilia, de “uma educação baseada no relacionamento e na participação”.

O ato pedagógico é alijado de seu conteúdo e as formas historicamente elaboradas de conhecimento são preteridas por uma miríade de conversas e diálogos que deverão ser o pressuposto do devenir: a aprendizagem para toda vida. A educação infantil, como fórum da sociedade civil apaziguada na sua positividade, não tem compromisso com o conhecimento objetivo, mesmo porque este não se coloca em questão, visto tratar-se apenas de conversas e vocabulários. Nesse contexto a pedagogia centra-se nos relacionamentos, cada um ao seu modo constrói seu próprio vocabulário. E por não existir mais conformidade a regras universais e verdades absolutas reproduzidas nas crianças por intermédio de processos de transmissão cultural, cada um, desde a infância, assume individualmente a responsabilidade de realizar e construir escolhas morais. Ou seja, todo o

processo de decisão sobre qualquer coisa compete única e exclusivamente ao indivíduo. Nas palavras de Dalhberg, Moss e Pence (2003, p. 56):

Ética pós-moderna significa que o indivíduo tem que assumir responsabilidade por tomar decisões muito difíceis, sem ser capaz de recorrer a regras e códigos, supostamente universais e inabalavelmente estabelecidas, que dizem que escolhas ele deve fazer. Devemos, em vez disso, repersonalizar a moralidade, nos tornar nossos próprios agentes morais, reconhecendo que assumimos a responsabilidade por fazer escolhas morais para as quais não há diretrizes perfeitamente seguras, oferecendo soluções claramente ideais.

Dessa forma, observamos que a instituição infantil como fórum da sociedade civil se torna nada mais do que um espaço, entre muitos outros, de troca e compartilhamento de crenças culturalmente estabelecidas⁸⁹ onde se evidencia uma premente exacerbação da individualidade. Sustentando-se no neopragmatismo rortiano, Dahlberg, Moss e Pence afirmam acreditar que as pessoas têm habilidades e competências que lhes permitem tomar decisões sem códigos universais, pois muitas pessoas conseguem viver sem crenças básicas e sem desistir de fazer escolhas. Citam Rorty: “viver e trabalhar sem bases coloca sobre o indivíduo bem mais responsabilidade para fazer escolhas” (2003, p. 157).

Tomar a educação infantil como fórum “onde crianças e adultos se reúnem e participam juntos de projetos de importância cultural, social, política e econômica”, numa pretensa harmonia, onde não há verdade, nem realidade, onde o conhecimento é ambíguo e contingente, onde os contextos são apresentados como se guardassem para todos os indivíduos as mesmas possibilidades humanizadoras, é escamotear e naturalizar as “desigualdades instituídas pela organização social capitalista, que, centrada na propriedade privada dos meios de produção, se reverte num sistema de exploração e escravização do homem pelo homem” (MARTINS, 2004, p. 67).

Este debate não é alheio às discussões sobre as funções da educação infantil no Brasil. O papel da educação infantil na sociedade contemporânea tem permeado inúmeros trabalhos de pesquisadores brasileiros. Fazemos um intervalo para apresentar as discussões que vêm sendo desenvolvidas. A

⁸⁹ Sugerimos a leitura do artigo de Mario Duayer, “Crença, conhecimento objetivo, ontologia”, uma interessante abordagem sobre crenças socialmente justificadas (2005).

discussão sobre o papel e a função não representa uma novidade⁹⁰. Machado (1993, p. 8) esclarece que o debate se instaurava, a princípio e sobretudo, em entender que espécie de instituição era essa que ora se moldava à sombra do modelo familiar, ora à sombra do então Ensino de 1º grau⁹¹. Para a autora está claro que o sentido educativo deveria ser a base do trabalho com crianças de zero a seis anos em qualquer instituição, embora reconheça que prevaleça, muitas vezes, uma ambigüidade e ambivalência na forma de concretizar a intencionalidade educativa no cotidiano destas instituições. Para a autora, se a “função educativa não for explicitada, [...] poder-se-á pensar que “qualquer” instituição poderá preencher os requisitos necessários para cumprir esta função” (1993, p. 10).

O debate durante muito tempo, no Brasil, esteve direcionado para o caráter educativo ou assistencialista das instituições de educação infantil⁹². Kuhlmann (1998) mostrou que tais instituições se constituíram historicamente como instituições educacionais. O que as diferenciava não era a sua origem institucional e sim sua origem social. Independentemente do processo histórico de constituição destas instituições, o caráter educativo sempre foi evidente. A própria idéia de um caráter assistencialista já era por si mesma educativa, configurada como uma proposta educacional específica para as crianças das classes populares, direcionada para submissão das famílias e das próprias crianças. Kuhlmann (1999, p. 54) afirma que a “pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para

⁹⁰ A discussão sobre o papel e a função da educação infantil no Brasil remonta há mais de duas décadas. Destacamos, dentre outros, trabalhos que expressam, em diferentes momentos, os motivos de inquietação na área e que contribuíram imensamente para o avanço da produção científica sobre a educação infantil. Kramer, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (1982); Kramer, S. et al, *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil* (1989); Machado, M.L. *Pré-escola é não é escola* (1991); Haddad, L. *A creche em busca de identidade* (1991); Campos, M. M. et al. *Creches e pré-escolas no Brasil* (1993); Kuhlmann Jr., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* (1998).

⁹¹ Corresponde atualmente ao Ensino Fundamental.

⁹² Como referido, a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996 consagraram os termos creche e pré-escola para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que se estende de zero a seis anos. Creche denomina o atendimento da criança de zero a três anos e pré-escola o atendimento da criança de quatro a seis anos. Segundo Rosemberg (2002, p. 71), a Constituição e a LDBEN não conceituam “creche” e “pré-escola” nem em que se aproximam e em que se diferenciam. Segundo a autora, creche deve ser o mesmo que pré-escola e vice versa, sendo que a diferença entre elas estaria apenas na faixa-etária atendida.

depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber”.

Observa-se que, tanto para Kuhlmann quanto para Machado, é inequívoco o caráter educacional da instituição de educação infantil. É consenso atualmente que devido à especificidade e peculiaridades da faixa etária atendida nesta etapa não se pode desvincular educação de cuidado, interligados de tal forma que se fundem. Faz-se mister pensar em objetivos que contemplem o educar e o cuidar. Essa caracterização vem sendo adotada recentemente na área da educação infantil, tendo por inspiração, como já visto, na expressão inglesa *educare (education and care)* que compartilha ambos os significados – educar e cuidar – numa única expressão.

Apesar disso estar claro, há uma dificuldade para se definir exatamente o que seja a instituição de educação infantil. É consenso na área que ela um espaço de educação e cuidado cuja função é complementar à educação familiar. No entanto, há uma indefinição quanto ao tipo de instituição que é. Esta indefinição permite uma suscetibilidade que pode ter como uma de suas conseqüências tornar nebulosa a própria especificidade e reconhecimento que tanto vem se lutando por imprimir nesta etapa educacional. Dito de outra forma, por não se especificar que instituição é esta se acaba por dar legitimidade a qualquer forma de atendimento à criança pequena.

Rocha (1999) propõe que a educação infantil não seja considerada como escola e sim como uma instituição educativa de educação e cuidado e que não se poderiam estabelecer parâmetros pedagógicos escolares, uma vez que a tarefa destas instituições não se limitaria ao domínio do conhecimento, “assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativo-pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (zero a seis anos)” (ROCHA, 1999, p. 65).

Para a autora a instituição de educação infantil diferencia-se da escola quanto a sua própria natureza, já que se coloca como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos, enquanto que a educação infantil é o espaço de convívio coletivo em que o processo de conhecimento está

vinculado “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 [...]” (ROCHA, 1999, p. 62).

Não é nosso objetivo discutir questões relativas ao currículo para a educação infantil e, embora concordemos com Rocha quanto à necessidade de se pensar a especificidade da educação infantil, nossa questão direciona-se para a caracterização da educação infantil como instituição não escolar. As implicações dessa posição nos parecem vinculá-las às concepções pós-modernas que defendem para o trabalho desenvolvido com as crianças de zero a seis anos a condição de fórum da sociedade civil sem conflitos.

A não especificação da instituição de educação infantil como escolar deve ser, segundo Kuhlmann (1999, p. 61), “adotada com muita cautela”. Para o autor, esta caracterização poderia, primeiramente, admitir, ainda que tacitamente, que a “educação escolar no ensino fundamental é prejudicial à criança”. E, em segundo lugar, causa uma confusão entre educação infantil e instituições de outra natureza. O que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras, como a família, o clube, a igreja? A estas preocupações acrescentaríamos outra: admitir que a educação infantil não é um tipo de escola, implica em possibilitar que ela venha inclusive a ser concebida como um *fórum*, como defendem os pós-modernistas.

Segundo Kuhlmann, “há quem tenha afirmado, para se contrapor à formulação genérica de instituição educacional para a creche e a pré-escola, que a família também o é. Ora, estamos tentando delimitar uma instituição educacional coletiva distinta da familiar” (KUHLMANN, 1999, p. 61).

Lembremos que para Dahberg, Moss e Pence a *family day care* (creche domiciliar no caso brasileiro) seria um outro tipo de provisão que não se ajustaria ao que defendem como instituição, ou seja, um *fórum* da sociedade civil. No entanto, se não há uma definição específica para a educação infantil ou se a definimos tão somente como instituição educativa não há porque fazer qualquer distinção entre creche domiciliar e outras formas de atendimento, pois todas, de alguma maneira, são instituições educativas.

No caso brasileiro, esta é uma questão bastante complexa e polêmica, pois se sabe que as políticas para a educação infantil são formuladas, com o

intuito, sobretudo, de baratear os custos, buscando introduzir modelos assistencialistas implementando creches filantrópicas, creches domiciliares (os chamados modelos alternativos ou não formais para a educação infantil), representando uma visível ameaça, pois as condições de atendimento e a qualidade destes serviços são extremamente discutíveis⁹³ (ROSEMBERG, 2002, p. 66). Asseveramos que a indefinição do que seja a educação infantil pode servir para a legitimação de políticas de barateamento e sucateamento da educação infantil, como a implementação de creches e pré-escolas domiciliares, por exemplo, pois não haveria, pelo menos no plano teórico, distinção entre os diferentes tipos de instituição.

Kuhlmann (1999) levanta a possibilidade de se considerar as instituições de educação infantil como um tipo de instituição escolar. Uma instituição escolar, diz ele, “seria justamente aquela que tem por característica reunir um coletivo de determinada faixa etária, ou com um interesse específico, para prestar determinado tipo de educação” (p. 61-62).

O adjetivo escolar não definiria de antemão um modelo de organização pedagógica para a instituição. Definiria a natureza da mesma – educacional –, no interior da qual se encontrariam estruturas e objetivos de ordens diversas: a creche, a pré-escola, a escola de ensino fundamental, a escola técnica [...] se a especificidade da educação infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, não poderíamos, para sermos conseqüentes, nos envergonhar também do caráter escolar da educação infantil (KUHLMANN, 1999, p. 61-63).

Entendendo a educação de uma maneira ampla, argumentamos que qualquer instituição que atenda as crianças pequenas desempenhará esta função de uma maneira mais ou menos satisfatória, pois é preciso considerar que “todas as funções envolvidas no cotidiano de crianças pequenas têm,

⁹³ Rosemberg (2002, p. 66-67) chama a atenção para o fato de que, a partir da década de 1990, observou-se a entrada do Banco Mundial entre as organizações multilaterais na definição de prioridades e estratégias e de modelos de política educacional no campo da educação infantil brasileira. Ressalta a autora que o Banco Mundial entra no Brasil com a concepção de ‘desenvolvimento infantil’, propondo programas que podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca, sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. E mais: no bojo de programas “focalizados” para o combate à pobreza corre-se o risco (já conhecido) de que eles não sejam complementares, mas substitutos dos programas setoriais universais. Sobre o tema sugerimos a leitura de textos de Fúlvia Rosemberg que, entre outras questões, sistematiza o envolvimento das organizações multilaterais no financiamento e execução de políticas para a educação infantil para os países em desenvolvimento. Rosemberg (1986, 2001).

implicitamente, um caráter educativo” (MACHADO, 1993, p. 11). O que vai diferenciar uma instituição de outra será o caráter de intencionalidade que é dado à função educativa. E este é o caráter escolar por excelência.

Neste sentido, compreendendo a educação escolar como um processo educativo direto e intencional por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano (SAVIANI, 2003; DUARTE, 1993, 2003, 2004), acreditamos que a proposta de Kuhlmann, 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. Acrescentamos que demarcar a especificidade da educação infantil é fundamental, assim como se poderia dizer que se deve demarcar especificidades para adolescentes ou adultos diante de características que lhe são próprias.

Como afirma Kuhlman, a instituição infantil não precisa “escorar-se em uma divisão disciplinar que compartimenta a criança” (1999, p.65). Concordamos com o autor e acrescentamos que, dentro da especificidade etária que lhe é atribuída, a educação infantil deve se preocupar com aspectos que envolvem “as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual etc.” (ROCHA, 1999, p. 65). É difícil imaginarmos o atendimento aos bebês, por exemplo, sem que estas múltiplas dimensões se façam presentes. Seria um *nonsense* sustentar qualquer possibilidade de divisão disciplinar de conhecimento para a prática pedagógica com esta faixa etária.

Por outro lado,

se o bebê está distante dos conceitos científicos, [...] também a criança de cinco ou seis anos está distante do que foi quando bebê. Ela sabe que irá para a escola. Sua adaptação à escola também é um processo que precisaria ser tratado com atenção. A sua aproximação com os conteúdos que irá estudar na escola de ensino fundamental também é algo que será demandado por ela (KUHLMANN, 1999, p. 64).

A instituição de educação infantil pode ser educacional e adotar práticas e cuidados que ocorrem no interior da família sem que por isso

necessite fazer uma divisão disciplinar. “Pode ser escolar e compreender que, para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados” (KUHLMANN, 1999, p. 65).

Por outro lado, como alerta Kuhlmann, não será adjetivando a instituição de educação infantil como *fórum*, espaço inter-relacional, espaço educativo-pedagógico e mesmo escolar que se extrairá, por si só, “todas as conseqüências pedagógicas a se desenvolver em seu interior”, pois essa é uma ilusão que é o “alimento dos modismos que se sucedem na área educacional, lucrativos para o mercado, mas nocivos para as crianças e profissionais envolvidos com a sua educação” (KUHLMANN, 1999, p. 64). No entanto, necessitamos ter clareza do tipo de educação que queremos: uma educação que vise adaptar os indivíduos às relações existentes ou uma educação que busque “produzir direta e intencionalmente o desenvolvimento das capacidades humanas, intelectuais, afetivas e morais, na direção do que há de mais desenvolvido pela história da humanidade em termos de produção cultural, material e simbólica” (ROSSLER, 2003, p. 92).

Reiteramos que não é nosso objetivo discutir um currículo para a educação infantil. Buscamos levantar questões que ao nosso ver necessitam de uma ampla e urgente discussão na área, pois observamos que muitos aspectos das concepções pós-modernas estão presentes nas produções brasileiras sem que se faça uma discussão mais profunda do que sejam tais concepções e suas decorrências. A importância de um debate acadêmico que busque ir ao âmago das apropriações por educadores brasileiros de tais perspectivas é condição *sine qua non* para que se possa buscar elementos teóricos que possibilitem o aprimoramento da prática, sem, contudo, submeter-se a modismos que muitas vezes nada mais são do que a imobilização e a reprodução daquilo que urge ser transformado.

É interessante observar que Dahberg, Moss e Pence, ao definirem as funções da instituição de educação infantil, explicitam exatamente o que vinham criticando no que seria uma educação infantil “moderna”, qual seja, a de preparar a criança para o futuro; são bastante explícitos com relação ao que entendem deva ser o espaço da educação infantil, o qual, não esqueçamos, deve ser pensado para outros níveis educativos. Os autores afirmam que a instituição de educação infantil deve dar condições às crianças

pequenas “de adquirir uma série de habilidades complexas que a participação ativa nessas sociedades requerem dela” e “equipá-las para uma aprendizagem posterior, para o emprego futuro e para a cidadania continuada” (2003, p. 113).

O horizonte de uma sociedade civil de onde saem de cena os conflitos e contradições que lhe são inerentes – que deixa de ser o espaço de luta pela justiça e intervenções sociais, mascarando assim a realidade dura e cruel de um sistema capitalista excludente e injusto – é o espaço onde se espera que as crianças possam ter requeridas suas habilidades. A preocupação volta-se para a “aprendizagem posterior” ou para toda a vida, “para o emprego futuro”, para “se adaptar a novas situações”, ou seja, para adequar-se à lógica dominante do capital. Como afirma Rossler (2004, p. 81),

qualquer educação que vise, consciente ou inconscientemente, adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea comete um duplo equívoco: o equívoco histórico de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, independente dos homens, e por isso absoluta, eterna; e o equívoco moral, de defender uma forma de organização social que aliena os indivíduos da sua condição de seres humanos.

A educação é um campo social no qual as várias ideologias que perpassam a sociedade se materializam de modo especial. Se a entendemos como possibilidade de adaptar-se às “novas situações” exigidas no atual estágio do desenvolvimento capitalista, estaremos, justamente, retirando a possibilidade de uma educação emancipatória que se filie ao movimento revolucionário de transformação e superação do atual estado de coisas em uma sociedade na qual a escola é componente essencial. “Nessas circunstâncias, evidencia-se, sobretudo, a função estratégica de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e seu papel em uma sociedade civil que se quer esvaziada de conflitos, conformada, harmônica, positiva, pragmática, tolerante e plural” (MORAES, 2003, p. 166).

4.7 Construir significado: uma alternativa ao conceito de qualidade

Não pretendemos aqui definir ou discutir a questão de critérios de qualidade para o atendimento à primeira infância⁹⁴. Embora entendamos ser esta uma questão extremamente importante para a área, nosso intuito é o de aprofundar a proposição de Dalhberg, Moss e Pence quanto à supressão do termo qualidade na busca de definição de critérios para o atendimento institucional das crianças pequenas, pela “construção de significados” – mediado pelo construcionismo social.

Isso se deve, sobretudo, ao fato de que o conceito de qualidade tem, na opinião dos autores, um significado muito particular, “aquele de um padrão universal, conhecível e objetivo” e que estaria situado em “um entendimento modernista particular de mundo” (2003, p. 141). Evidentemente, para se levantar indicativos de qualidade teríamos que, necessariamente, possuir critérios que estabelecessem determinados padrões e que estes estariam objetiva e concretamente fundamentados em aspectos oriundos de uma certa compreensão do que deve ou não ser adequado ao trabalho a ser desenvolvido com crianças pequenas. Presume-se que a contribuição das ciências humanas e da educação seria condição imprescindível para o aprimoramento de tais critérios. Por conseguinte, o conceito de qualidade contraria os preceitos da concepção pós-modernista defendida pelos autores. Ao advogar que o conceito de qualidade não é adequado para a definição de critérios que orientem práticas e estabeleçam as melhores condições para que se possa efetivamente atender as crianças em aspectos que vão desde o ambiente físico até bases teóricas cientificamente fundadas que possibilitem uma compreensão cada vez mais acurada sobre a criança e a infância, Dalhberg, Moss e Pence propõem a construção de significados ou o construcionismo social (2003, p. 139-159).

⁹⁴ Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg publicaram em 1995 um documento em que propõem critérios para um atendimento de qualidade, respeitando os direitos fundamentais das crianças. Focam o atendimento em creche (zero a três anos) e incluem itens a ser aplicados à pré-escola (quatro a seis anos), ou seja, são critérios que compreendem as crianças entre zero e seis anos de idade. Nesse documento, as autoras objetivam “atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite os direitos fundamentais das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem e passam a maior parte de sua infância”. Esse documento repercutiu expressivamente na área da educação infantil brasileira e ainda é considerado por muitos educadores como importante subsídio para a prática educativa (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995).

Dessa forma, não haveria critérios objetivos a serem observados nos diferentes aspectos do trabalho e do atendimento à criança de zero a seis anos, até porque, como vimos, o pós-modernismo rompe, entre outras, com a idéia de objetividade e qualquer idéia de ciência como conhecimento objetivo do real é descartada. O resultado imediato dessa compreensão é o de que as instituições de educação infantil “construiriam” seus próprios significados do que seria bom ou adequado para o atendimento à criança. As interpretações e a responsabilidade seriam, portanto, definidas por uma mesma comunidade discursiva.

Esta “construção”, no caso da “abordagem Reggio Emilia”, tem como base a documentação pedagógica, pois esta, além de ser considerada vital para a criação de uma prática reflexiva e democrática, tem um papel fundamental no discurso da construção de significado. Ela “nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos nossos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo” (DALHERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 191). Como indicado, a documentação pedagógica não é apenas a observação da criança, mas procura enxergar e entender o que acontece no trabalho pedagógico e no que a criança pode fazer sem uma estrutura predeterminada de estruturas e normas. Ademais não se

reivindica que aquilo que é documentado seja uma representação direta do que as crianças dizem ou fazem; não é um relato verdadeiro do que aconteceu.[...] é um processo de visualização, mas *o que documentamos não representa uma realidade verdadeira mais do que as declarações sobre o mundo social e natural representam uma realidade verdadeira* – ela é uma construção social em que os pedagogos, por intermédio do que selecionam como valioso de ser documentado, são também co-construtores participativos. O significado não provém apenas do ver e observar; o significado [não está] repousando na natureza, esperando ser captado pelos sentidos – ao contrário ele é construído. É produzido em atos de interpretação (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 192-193, sem grifos no original)

Dessa forma, os autores evidenciam que os registros dos professores sobre as atividades das crianças, assim como declarações sobre o mundo social ou natural, não representam uma realidade verdadeira, ou seja, tanto o

mundo físico quanto o mundo social são “construções”, atos interpretativos, que por serem particulares não são necessariamente verdadeiras⁹⁵.

A documentação pedagógica nos diz como construímos a criança, assim como nós mesmos como pedagogos. Por isso, nos permite enxergar como nós mesmos entendemos e “interpretamos” o que está acontecendo na prática; partindo daí, é mais fácil perceber que as nossas próprias descrições como pedagogos são descrições construídas. [...] através da documentação, podemos perceber como nos relacionamos com a criança de outra maneira. Sob essa perspectiva, a documentação pode ser vista como uma narrativa de auto-reflexividade – uma auto-reflexividade a partir da qual a autodefinição é construída. [...] Estamos certamente a um longo caminho da idéia da observação da criança como um registro verdadeiro, uma representação real da criança e do seu desenvolvimento (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 193).

Observa-se, nessa perspectiva, uma estreita vinculação às propostas da agenda pós-moderna e, notadamente, ao neopragmatismo rortyano. Para Rorty, “do ponto de vista educacional, campo oposto ao epistemológico ou tecnológico, o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse de verdades” (1994, p. 353-354). Não importa, pois, se o que se diz é ou não verdadeiro e, sim, se o vocabulário que usamos para descrever e interpretar as coisas é verdadeiro. Vemos que o conhecimento é subsumido àquilo que nós entendemos e interpretamos sobre o que acontece na prática. A exacerbação do individualismo é marcante, pois tudo está vinculado às interpretações e entendimentos particularizados de como as coisas são.

Ainda que reconheçam que as instituições de educação infantil podem trabalhar em estruturas regionais ou nacionais que estabeleçam algumas

⁹⁵ Essa afirmação de Dahberg, Moss e Pence, nos remetem à galhofeira interpretação pós-moderna de uma gravidade quântica “libertadora”, de autoria do físico Alan Sokal, referida no capítulo anterior. Foi publicada inicialmente na revista *Social Text*, vanguardista, de crítica cultural norte-americana e, mais tarde, como apêndice no livro *Imposturas intelectuais: abuso da Ciência pelos filósofos pós-modernos*. A alegação de Sokal, satirizando o pensamento pós-moderno, parece ter a mesma conotação dos autores em questão quando afirmam que tudo é “construção” social, só que neste caso não há sátira nem crítica, mas aquiescência: “Tornou-se cada vez mais claro que a ‘realidade’ física, não menos que a ‘realidade’ social, é, no fundo, um constructo social e lingüístico; que o ‘conhecimento’ científico, longe de ser objetivo, reflete e codifica as ideologias e relações de poder dominantes da cultura que produziu; que as alegações de verdade da ciência são inerentemente carregadas de teoria; e que o discurso da comunidade científica, a despeito de todo seu inegável valor, não pode validar um *status* epistemológico privilegiando no tocante a narrativas contra hegemônicas que emanam de comunidades dissidentes e marginalizadas” (SOKAL, 2001, p. 232).

condições ou exigências comuns, a que chamam de “estruturas de normalização”, Dalhberg, Moss e Pence consideram que tais estruturas são problemáticas, pois “enfraquecem a inovação e a aspiração”. O que vislumbramos diante da perspectiva construcionista social é uma fragmentação que transforma as questões e problemas relativos à educação infantil ao micro, em resoluções particularizadas que não se limitam àquele determinado contexto. Na proposta dos autores:

No campo da primeira infância, o discurso da construção de significado refere-se antes de tudo à construção e ao aprofundamento do *entendimento* da instituição dedicada à primeira infância e a seus projetos, em particular o trabalho pedagógico – para construir significado a partir do que está acontecendo. Através da construção desses entendimentos, as pessoas podem optar por tentar fazer *juízos* sobre o trabalho, um processo que envolve a aplicação de valores ao entendimento para se fazer um julgamento de valor. Por fim, as pessoas podem optar por *buscar algum acordo com os outros* sobre esses julgamentos – esforçar-se para entrar em acordo, até certo ponto, sobre o que está acontecendo e sobre o seu valor. No entanto o discurso não presume que todos os estágios sejam seguidos. Na verdade, pode ser considerado suficiente limitar o construir sentido ao aprofundamento do entendimento, sem ir adiante para julgar ou buscar algum acordo (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 143, grifos no original).

Evidencia-se na leitura do excerto que há uma individualização que relativiza qualquer possibilidade de universalização e que se coaduna com uma tendência bastante marcante presente no pós-modernismo, mais especificamente na sua versão neopragmática, em que o entendimento do que seja bom, ou adequado ou importante para a instituição de educação infantil, vincula-se ao sistema de crenças de uma determinada comunidade, de uma determinada posição ou visão. Cada instituição define no seu contexto particular o que é bom ou adequado para a educação das crianças pequenas. Pode-se até optar por emitir um julgamento e por buscar algum acordo com os outros sobre o seu entendimento, no entanto apenas este entendimento próprio/particular já é suficiente. O discurso da construção de significado adota uma perspectiva construcionista social, na qual a aprendizagem é um processo de co-construção e do relacionamento com os

outros se extrai significado do mundo. Cada pessoa co-constrói seu próprio entendimento sobre o que está acontecendo.

4.8 O “pedagogo” e a documentação pedagógica: alicerces das concepções pós-modernas para a prática educacional

Dahlberg, Moss e Pence (1999) preferem utilizar o termo pedagogo e trabalho pedagógico por entenderem estes termos como uma maneira complexa de se relacionar com o mundo e com outros seres humanos baseada em valores e entendendo o conhecimento como construído conjuntamente. Procuram problematizar a idéia de transmissão de conhecimento com o qual o termo educação é associado, pois não há conhecimento a ser transmitido, já que é co-construído na interação entre os pares. Nesse sentido, a “abordagem Reggio Emilia” é um exemplo ilustrativo, pois, como afirma Malaguzzi, “é obvio que, entre a aprendizagem e o ensino, honramos a primeira” (1999, p. 93).

Este aspecto é também realçado por Rinaldi (1999) quando assevera que em Reggio Emilia tem-se buscado continuamente uma “abordagem educacional que rompa com a tradição didática”. Esta ruptura, esclarece a autora, pede que os adultos, pais e professores ofereçam-se como pessoas que sirvam de referenciais aos quais as crianças se poderão voltar. Todavia, sua tarefa não é satisfazer ou responder perguntas, mas “ajudar as crianças a descobrir respostas, e mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes”. Isso se deve ao fato de que em Reggio Emilia acredita-se que “todo o conhecimento emerge do processo de construção social e de si mesmo” (RINALDI, 1999, p. 116).

Dessa forma, Malaguzzi (1999, p. 101) explica que “é verdade que não temos planejamento ou currículo”, no entanto, adverte o autor, “não é verdade que nos baseamos em improvisações”. É Rinaldi quem esclarece que há o que denominam de *currículo emergente*, que permite o desenvolvimento desse processo construtivista. Há um planejamento que não tem objetivos pré-definidos, mas é construído com base em quatro aspectos: trabalho da equipe (a comunicação entre as professoras tem papel importante assim como o treinamento em serviço), participação (refere-se ao

rapport escola-família e a gestão social), ambiente (arquitetura, espaços, móveis) e atividades envolvendo as crianças. Todas as ações são “construídas” 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 idéia 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)

Nesse sentido, como afirma Edwards (1999, p. 161), o papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas “mediante a facilitação e estimulação de diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança”. Nas palavras de Malaguzzi (1999, p. 100): “os professores seguem as crianças, não seguem planos”, ademais “aprender e reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho”.

A crença na construção de significado por parte das crianças, negociados com adultos – pais e professores –, fica evidenciada, assim como a nítida filiação ao pós-modernismo, pois, na sua versão construcionista social e neo-pragmática, o conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade, mas uma construção individual e coletiva de significados. A perspectiva pós-moderna questiona a idéia de que haja conhecimento objetivo, cuja acumulação nos permitisse chegar mais perto da verdade que nos dirá como o mundo é e como devemos agir no mundo de maneiras universais e verdadeiras. Conseqüentemente, como explicitam Dahlberg, Pence e Moss (2003, p. 73),

o conhecimento é visto como ambíguo e dependente de perspectivas, contextualizado e localizado, incompleto, paradoxal e produzido de maneiras diferentes: há uma mudança na ênfase da confrontação com a natureza para uma conversa entre as pessoas, da correspondência com uma realidade objetiva para a negociação de significado.

Evidenciam-se as razões pelas quais Dahlberg, Pence e Moss oferecem como exemplo de uma educação infantil pós-modernista a “abordagem Réggio Emilia”. O princípio pedagógico e epistemológico de construção e negociação de significados está claramente inserido no âmbito

do movimento construtivista⁹⁶ e da “agenda” pós-moderna. A reflexão sobre a prática feita por meio da observação das crianças é que possibilita ao professor aprender e construir seu conhecimento acerca do processo educativo, permitindo que elas explorem suas próprias idéias e teorias, ou seja, “se ele for capaz de deparar-se com as idéias, teorias e hipóteses da criança com curiosidade, respeito e admiração” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 78).

As crianças guiam os professores e estes aprendem e reaprendem com elas, co-construindo conhecimentos. A base para a reflexão dos professores, além da observação das crianças, é a documentação pedagógica que se origina das observações feitas cotidianamente e das impressões que os professores têm sobre elas. Na acepção de Gandini e Goldhaber (2002, p. 150), a documentação é um “processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com quem trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas”.

Dahlberg, Moss e Pence salientam que é a documentação pedagógica que possibilita e estabelece a auto-reflexividade permitindo que, ao contar uma história sobre sua própria história, os “pedagogos” possam se constituir enquanto tal. Os “pedagogos”, dessa forma, analisam como se desenvolvem os processos de aprendizagem das crianças, desenvolvendo o “seu” conhecimento e entendimento sobre essa aprendizagem e compreendendo como as crianças produzem conhecimento. O processo de aprendizagem do “pedagogo” se dá, sobretudo, visualizando e refletindo sobre o processo como cada um “constrói” a criança. Lembremos que a documentação pedagógica, fiel aos princípios rotyanos, “não reivindica que aquilo que foi documentado seja uma representação direta do que as crianças dizem e fazem; não é um relato verdadeiro do que aconteceu”, são atos interpretativos.

Ao trabalhar com as crianças, o professor faz anotações para discutir com o co-professor⁹⁷, o atelierista⁹⁸, o pedagogo e outros colegas.

⁹⁶ Sugerimos, entre outros, a leitura de Duarte (2000, 2001, 2004) pelas relações que estabelece entre construtivismo e pós-modernismo.

⁹⁷ Em Reggio Emilia há dois professores em cada turma.

⁹⁸ *Atelieristas* são pedagogos treinados nas artes visuais que trabalham junto com os professores e as crianças em Reggio Emilia. Por meio de seu trabalho nos *ateliers* existentes

Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 164), essas atividades “analíticas e críticas são vitais para o desenvolvimento do professor individualmente” e a documentação sistemática “permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas idéias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um consumidor de certeza e tradição.”

O professor constrói seu conhecimento mediante a reflexão sobre sua prática cotidiana. Sua função é mobilizar as competências de construção de significado das crianças, oferecendo-se como recurso ao qual elas possam recorrer. Verifica-se aqui a idéia do professor-pesquisador, modelo que, como afirma Arce (2004, p. 150), “pode ser enquadrado dentro da perspectiva do professor reflexivo”. Segundo Miranda (2001, p. 140), a

[...] filiação acrítica à formação do professor reflexivo/pesquisador, ao fazer corresponder teoria e prática, conhecimento sistematizado e senso comum, acaba contribuindo para estabelecer a prevalência da prática sobre a teoria e o senso comum sobre o conhecimento sistematizado, fortalecendo uma idéia de contraposição entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento do professor prático que deveria orientar essa formação.

Esta é a direção observada nas propostas da “abordagem Reggio Emilia”, na qual o professor é visto como construtor de seu próprio conhecimento mediante a reflexão sobre seu trabalho cotidiano e da documentação que elabora sobre ele. Reiteramos que “ele aprende e reaprende com as crianças, nada devendo ensinar, e sua base é o lema “aprendendo a aprender” (MALAGUZZI, 1999, p. 94).

Edwards (1999, p. 160), ao referir-se ao papel do professor em Reggio Emilia, explica que Tiziana Filippini, pedagoga, define esse papel claramente:

o papel do adulto é acima de tudo o de *ouvinte*, de *observador* e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem para nós o papel de “*distribuidor*” de oportunidades; é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um *recurso* ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto,

nas escolas infantis, efetuam trabalhos diretamente com as crianças e também ajudam na documentação pedagógica. Segundo Veà Vecchi, atelierista, “nosso trabalho em Reggio Emilia tende a envolver mais e mais pesquisa, educação visual e documentação. O trabalho educacional com crianças e a documentação pedagógica tornaram-se mais e mais conectados e mutuamente apoiadores” (VECCHI, 1999, p. 131).

uma palavra [...] (FILIPPINI apud EDWARDS, 1999, p. 160, sem grifos no original).

Atribui-se ao professor o papel de “recurso”⁹⁹, evidenciado-se uma descaracterização da atividade docente que é a de “ouvinte”, “observador” e “distribuidor de oportunidades”. Há, também, uma exacerbação do processo de individualização denominada, por autores críticos, de fetichismo da individualidade (DUARTE, 2004; ROSSLER, 2004; ARCE, 2001, 2004), posto que tudo depende de construções pessoais em que cada um a seu modo, de acordo com sua perspectiva, seu olhar e baseado em seu cotidiano, construirá seu conhecimento.

A função do “pedagogo” é a de nada ensinar às crianças, mas garantir que aprendam a aprender para que continuem esse processo fora da escola e pela vida afora. Ambos, criança e adulto, co-constroem seus conhecimentos. Dessa forma, a pedagogia, que “para as condições pós-modernas baseia-se em relacionamentos, encontros e diálogos com outros co-construtores, tanto adultos, como crianças” (DALHERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 82), se expressa na “abordagem Reggio Emilia” com eloquência.

Vemos, também, que na “abordagem Reggio Emilia” é explicitada sua filiação ao construtivismo ou construtivismo social. Por meio do “currículo emergente”, um dos princípios básicos no trabalho com as crianças, Rinaldi (1999) argumenta numa evidente, mas não explicitada, referência a Piaget que o conflito é elemento essencial no processo de assimilação e acomodação do grupo; o papel do adulto é estar presente sem ser intruso e ocasionalmente apoiar o conflito produtivo, desafiando as respostas das crianças; a metodologia de trabalho é feita em grupo “para permitir que cada

⁹⁹ Shiroma e Evangelista mostram como, no Brasil, se instaura, a partir da década de 1990, uma ampla política de reformas educacionais que elege a profissionalização docente como pivô das mudanças pretendidas. Explicitam a resignificação do termo profissional que passa a se atrelar à “mística das competências. Assinalam como o discurso reformador atribuiu ao professor o papel de “recurso humano” imprescindível a ser “(con)formado” às demandas da contemporaneidade. Procura retirar-se a reflexão crítica da formação docente visando produzir um professor capaz de pensar apenas sobre sua prática com o intuito de constituir um novo tipo de professor, formado sobre novas bases, servindo como “correia de transmissão” na produção da nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos. Esclarecem como a resignificação da noção do professor como educador ou trabalhador para a noção de profissional corroborou a paulatina substituição de uma concepção de educação como projeto social e político para uma concepção de educação como projeto individual ou, no máximo, atrelado aos interesses de pequenos grupos ou comunidades (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

um avalie e transforme seu conhecimento e sua identidade através de um conhecimento em mudança constante sobre a identidade de outros” (RINALDI, 1999, p. 117).

Conforme Dahlberg, Moss e Pence,

Em Reggio Emilia, eles compartilham uma visão construcionista social baseada em conceitos como construção, co-construção e reconstrução [...] Heinz von Foerster, a quem Malaguzzi freqüentemente aludia, declarava que “a objetividade é uma falsa visão do sujeito de que a observação pode acontecer sem ele”. Para Malaguzzi, a idéia de que não podemos descrever nosso mundo sem percebermos e estarmos conscientes de que o estamos descrevendo foi alimentada por uma inspiração que ele extraiu de várias disciplinas. [...] associada à perspectiva construcionista social de Malaguzzi está a sua consciência do poder e do processo de representação. (DAHLBERG, 2003, p. 161).

O construtivismo social, bem ao gosto do pós-modernismo, sustenta que o conhecimento não é acumulado, mas construído; não é universal e sim contextualizado e localizado; não é objetivo e sim dependente de perspectivas; não há verdade, nem mesmo realidade, que possa transcender o contexto social local e a verdade sobre a realidade é literalmente construída com opções entre interpretações, igualmente justificáveis.

Duarte (2000, 2005) e Arce (2001, 2004) defendem a tese de que o pós-modernismo, o construtivismo e o neoliberalismo¹⁰⁰ estão vinculados a um mesmo universo ideológico. Chamam a atenção para a infiltração, no pensamento pedagógico, da epistemologia implícita ao ideário neoliberal,

¹⁰⁰ O neoliberalismo nasceu logo depois da 2ª Guerra Mundial nos países que formavam o núcleo duro do capitalismo (parte da Europa e América do Norte). Seu texto de origem é *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. A sociedade de Mont Pèlerin, fundada na Suíça em 1947, tinha o propósito de combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regra para o futuro. As idéias neoliberais não encontraram eco, a princípio, pois neste período o capitalismo avançado entrou numa longa fase de auge sem precedentes (a era de ouro do capitalismo, segundo Hobsbawm). A partir da crise do petróleo em 1973, quando o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, é que o ideário neoliberal ganhou força, vindo gradativamente a se tornar hegemônico. Os governos de Thatcher na Inglaterra e Reagan nos Estados Unidos foram os primeiros a colocar em prática os preceitos do programa neoliberal seguido rapidamente por outros países. O programa se baseava sobretudo na contração da emissão monetária, na elevação das taxas de juros, na abolição do controle sobre o fluxo de capitais, na queda drástica dos impostos sobre os rendimentos altos, na criação de níveis de desemprego massivos, no corte de gastos sociais, na criação de leis anti-sindicais e num amplo programa de privatização (ANDERSON, 1995). Essas medidas com algumas variações foram colocadas em prática pelos governos e o uso de algumas categorias para defini-las começaram a ser correntes: qualidade total, flexibilidade, competitividade, equidade, eficiência, descentralização, eficácia e produtividade.

para o qual “o conhecimento é exclusivamente individual, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real” (DUARTE, 2000, p. 72).

Este conhecimento individual é reduzido e limitado ao saberes práticos da cotidianidade e o processo de aprendizagem torna-se responsabilidade de cada um e pela utilização direta que poderá proporcionar na vida cotidiana do indivíduo, “retira-se da aprendizagem o conteúdo que fica reduzido a informações, instrumentalização das ações posteriores, emergindo um saber imediato e utilitário, além da inclusão do princípio básico da flexibilidade, capaz de torná-lo um sujeito adaptável ao mercado” (ARCE, 2001, p. 261).

Para Duarte (2000, p. 74), um dos pontos em que podemos observar a aproximação dos fundamentos filosóficos do pensamento neoliberal e as concepções pedagógicas centrada no lema “aprender a aprender”, dentre as quais se destaca o construtivismo, é o “da ausência de diferenciação entre as características do pensamento não-cotidiano (ciência, filosofia, política e arte) e o pensamento cotidiano”. A este acrescentaríamos a ilusão neoliberal de que tudo depende apenas do indivíduo.

O construtivismo como expressão educativa das concepções pós-modernas é definido, principalmente, quanto à convicção de que não há conhecimento objetivo, já que a atribuição de sentido e significado para a realidade é fruto de construções individuais. Como se pode observar, ambos, pós-modernismo e construtivismo, são congruentes neste aspecto. Nesse sentido, entendemos que a negação pós-moderna e construtivista da possibilidade de conhecer objetivamente – colocando em “perspectivas individuais” qualquer possibilidade de conhecer e compreender a realidade, traduzida “na minha verdade”, “no meu jeito”, “nas minhas próprias conclusões”, “na minha maneira de ver e entender as coisas”, nas construções individuais – destrói a possibilidade de conhecimento racional e de uma visão que possibilite abarcar a totalidade da produção humana, resultando, ademais, na impossibilidade de um processo coletivo de controle consciente dos rumos do conjunto da sociedade. Desta forma, ao reforçar o individualismo de uma maneira exacerbada, as concepções pós-modernas e

o construtivismo fortalecem o ideário neoliberal¹⁰¹ pondo à disposição uma “ferramenta poderosa para explicar as diferentes condições sócio-econômicas dos indivíduos que não são mais frutos da história, mas artimanhas do destino, do cotidiano fragmentado, do presente” (ARCE, 2005, p. 52).

Consideramos que a confluência do neoliberalismo com as concepções pós-modernas e o construtivismo encontra na educação uma de suas expressões mais deletérias, pois acaba por legitimar uma tendência que vem subtraindo do professor sua função essencial: a responsabilidade de transmitir às novas gerações o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, transformando-o em um recurso a mais. Conseqüentemente, não há necessidade de reflexão teórica, limitando-se o professor ao agir e refletir sobre sua prática, visando o que for mais eficaz para responder aos conflitos que emergem no seu contexto, co-construindo seu conhecimento no aprender fazendo. Malaguzzi (1999) ressaltou a respeito da formação dos professores em Reggio Emilia: o conhecimento dos profissionais, oriundos da prática cotidiana, é significativamente mais profundo que qualquer conhecimento encontrado no pensamento de muitos pesquisadores acadêmicos, razão pela qual o professor deve ser um intérprete dos fenômenos educacionais. E essa validação do trabalho prático do professor é o único livro-texto com o qual se pode contar para o desenvolvimento das reflexões sobre educação.

Nesta excessiva valorização da experiência profissional de cada professor observa-se um evidente recuo da teoria e a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado. Ao limitar-se ao seu cotidiano sem questionar profundamente seus significados e condicionantes, restringe-se a ação do professor às limitações próprias dessa cotidianidade:

O conhecimento circunscrito à prática cotidiana, pelo caráter restrito de seus objetivos, dificilmente consegue ou necessita, exceto de forma arbitrária, ir além do conhecimento adquirido diretamente das manifestações fenomênicas das estruturas sociais e desvencilhar-se de todas as determinações sociais envolvidas neste âmbito (MEDEIROS, 2005, p. 30).

¹⁰¹ Para um aprofundamento desta questão sugerimos a leitura de Arce (2001) e Duarte (2002).

Ocorre que as formas fenomênicas se apresentam através e tão somente do domínio do empírico, ou seja, abrangem nossas impressões e experiência sensível. Toda vez que

o conhecimento for adquirido exclusivamente por intermédio das impressões e sensações causadas pelos fenômenos em nossos sentidos; toda vez que o conhecimento for trancafiado no domínio dos eventos; toda vez que não for questionada a maneira pela qual os eventos são produzidos; toda vez que essência e aparência forem colapsadas, as estruturas sociais serão reproduzidas no pensamento de maneira reificada, fantasiosa ou, na pior das hipóteses, serão percebidas como um puro e simples mistério. Nessas circunstâncias, somente por acaso a real constituição das estruturas do mundo poderá ser desvendada (MEDEIROS, 2005, p. 31)

Quando a construção do conhecimento fica condicionada ao meio, restringida à parcialidade representada pelo imediatismo, apresentam-se os contextos como se estes “guardassem para todos os indivíduos as mesmas possibilidades humanizadoras, escamoteando e naturalizando as desigualdades instituídas pela organização social capitalista” (MARTINS, 2004, p. 67).

Isso não significa dizer que o cotidiano não deva e não se faça presente, mesmo porque, de acordo com Heller (1989, p. 17),

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.

Sucedem que vivemos numa sociedade estruturada em relações sociais de dominação, portanto de relações sociais alienadas. Nessas circunstâncias determinadas, em que o capitalismo exacerbou ao extremo o abismo existente entre o desenvolvimento humano-genérico (em-si) e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos (para-si), entre a produção humano-genérica e a participação consciente nessa produção, reduzir a ação do professor à particularidade limitada a um “em-si” é, no mínimo, um empobrecimento de sua própria produção.

Postular e defender que o professor¹⁰² deva ser formado com base na reflexão sobre sua prática, aprendendo e “construindo” o seu conhecimento com e através das crianças – concepção explicitada na “abordagem Reggio Emilia” –

traz implicações que são, ao nosso ver, danosas para a educação em geral e particularmente para a educação infantil que, como assinala Arce (2002), tem sua origem em uma pedagogia antiescolar e não crítica cujo lastro encontra-se na idéia do desenvolvimento natural da criança. Uma delas é a destituição do professor de sua função primordial, qual seja a de transmitir às gerações mais novas o conhecimento acumulado e produzido historicamente pela humanidade, transformando-o em “recurso” ao qual pode-se ou não recorrer. Imaginemos se é possível defender para qualquer outro profissional uma formação que vai sendo “construída” na prática. Por exemplo, um médico “aprendendo a aprender” com seus pacientes, construindo o seu conhecimento juntamente com eles sem considerar o conhecimento acumulado na área. Um advogado “aprendendo a aprender” com seus clientes diretamente no tribunal, construindo em conjunto os processos de defesa ou acusação baseados em suas “construções” e em suas “verdades”. Um engenheiro aprendendo na sua prática como construir um edifício ou uma ponte, sendo a sua “construção” de como fazer, primordialmente, mais significativa do que a teoria matemática, o cálculo etc. Por que para os professores é possível admitir que possam prescindir de uma sólida formação teórica que alicerce sua prática pedagógica? Concordamos e reafirmamos as palavras de Arce (2001, p. 267):

a formação dos professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade, e aí, sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de

¹⁰² Moraes (2003, p. 15-16) afirma que nas políticas para a educação brasileira relativas à formação docente, houve um processo de desintelectualização desta formação, visando um professor pouco adepto ao exercício da crítica, num projeto político que procurou retirar a fertilidade da escola. Chama a atenção para o fato de que, atualmente, propondo-se demonstrar a superação do niilismo pós-moderno em sua endêmica desconfiança da razão científica, há uma tendência de plasmar o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato [neopragmatismo].

acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado.

Outra conseqüência, importante e associada a anterior, é a ênfase ao aprender com as crianças: “O trabalho do pedagogo consiste, em grande parte, em ser capaz de ouvir, em ser capaz de ver e de se deixar ser inspirado por e aprender com o que as crianças dizem e fazem” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 181). “Aprender e reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho”, afirma Malaguzzi sobre a abordagem Reggio Emilia (EDWARDS, 1999, p. 98). Alude-se dessa forma à idéia de uma natureza infantil, de uma infância naturalizada e abstrata e a uma idealização de criança humanizadora. Romanticamente, a infância torna-se a humanidade e simboliza o que há de melhor na natureza humana: inocência, confiança, liberdade, criatividade, perfectibilidade. Cabe ao professor apoiar-se nas necessidades e interesses naturais da criança e deixar-se guiar por ela: “os professores seguem as crianças, não seguem planos”, diz Malaguzzi.

Esta concepção, ao naturalizar a infância, desconsidera a criança como parte do ser social e, portanto, histórico, que nasce em uma sociedade cujas estruturas, organização, modo de produção e de vida a ela pré-existem. Termina efetivamente por negar por completo relações históricas determinadas e, dessa maneira, ao fazer do desenvolvimento um processo autônomo e particularizado, abandona seu projeto original de que a identidade e o sujeito humano são socialmente construídos. Como afirma Duarte (1993, p. 43),

As "forças essenciais humanas", para usar uma expressão de Marx, resultam da atividade social objetivadora dos homens. São, portanto, forças essenciais objetivadas. Assim, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente.

Portanto, é a ação humana sobre as crianças que lhes permite edificar uma personalidade social que cria a humanidade. E essa é a função do

trabalho educativo: produzir, nos indivíduos singulares, a humanidade. Segundo Saviani (1995, p. 17),

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Pedagogicamente, isso significa que a apropriação cultural, tanto da cultura material quanto da cultura intelectual, implica necessariamente a intervenção do adulto. Ao convergir para a criança o processo de conhecimento do adulto faz-se uma inversão, ilusória podemos dizer, pois a criança não pode abster-se dos modelos adultos. Há uma fetichização da infância, reduzindo o social ao individual e transformando o trabalho do professor em acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança. Ao reduzir as relações entre o indivíduo e a realidade externa a um processo de atribuição de significados e de compartilhamento de significados o pós-modernismo acaba por tornar

a inserção da criança na vida social um processo natural, universal e imutável, não deixando aparecer seu caráter histórico, não transparecendo que este fato é uma construção social fruto do próprio homem e do modo de produção que rege a sociedade. O que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em um recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação do indivíduo desde a mais tenra idade (ARCE, 2004, p. 164).

Por projetar na criança a possibilidade de aprendizagem do adulto, produz-se uma mistificação ideológica, como se a infância (fetichizada) fosse um *lócus* privilegiado onde naturalmente se desenvolve construindo o seu conhecimento. Supõe-se que a criança vive num mundo à parte, distante de uma sociedade alienante e desumanizante, fundamentada num sistema opressivo, injusto e excludente. Não é a criança que necessita se apropriar do mundo dos adultos, mas o contrário.

Segundo Charlot (1986), existem apenas duas formas de considerar a criança sem referência ao adulto e ambas são ilusórias. Uma delas é

considerar o desenvolvimento da criança como expressão da Natureza, o que nos remete a Rousseau que “quer considerar a criança na criança e não o homem na criança” e acaba por considerar a “Natureza na criança”. Esta concepção exprime a universalidade abstrata do homem concebida pela burguesia. “Considerar a criança na criança é apreender a criança fazendo abstração de sua realidade social e concreta e substituir a reflexão sobre a criança real por um panegírico da infância como característica metafísica” (CHARLOT, 1986, p. 245).

A outra maneira de considerar a criança sem referência ao adulto consiste na utilização da noção psicológica de estágios de desenvolvimento, pelos quais a criança passa, independentemente da ação ou da intervenção do adulto, conhecido por muitos como “psicologização” da infância.

Não podemos, portanto, considerar a criança sem referência ao adulto. Não se trata, porém, de ignorar sua especificidade com relação a ele. Compreender como a criança raciocina, como reage a diferentes situações, como explora o mundo, como se apropria dos conhecimentos e interage com eles é fundamental para o trabalho educativo. É preciso compreender, no entanto, que criança e adulto não são ontologicamente diferentes, são parte do ser social. A sociedade não é apenas um meio de socialização para a criança, um ambiente no qual se desenrola um processo individual chamado socialização, processo influenciado por este meio, mas cujas razões devem ser procuradas no próprio indivíduo. A sociedade determina a socialização. Esse é o sentido do excerto retirado da obra de Marx (1978, p. 17): “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente legadas e transmitidas pelo passado”.

Cada geração precisa se apropriar das objetivações resultantes das objetivações das gerações passadas, pois não se cria a realidade de nada, com e sobre nada. O agir humano pressupõe estruturas sociais que lhe são anteriores, ainda que, como objetos sociais, tais estruturas não possam ser independentes da atividade humana (MEDEIROS, 2005). Por essa razão, há uma relação dialética entre a criança e o adulto dado que esta, ao nascer

(e mesmo antes¹⁰³), nasce engajada num mundo adulto. Ao se apropriar das objetivações que lhe precedem mediante processos educativos que lhe transmitem o conhecimento e a experiência, ou seja, por meio de um processo de inserção na continuidade da história das gerações, processo que pressupõe necessariamente a participação do adulto, a criança se forma como indivíduo do gênero humano.

Neste sentido, reafirmamos o papel do professor como transmissor do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, razão pela qual ele necessita ir muito além do seu cotidiano para poder desempenhar a sua função. Para que possa compreender o processo de desenvolvimento da criança, para que possa compreender seu papel de educador e seu compromisso com as gerações mais jovens, para que possa ter claro objetivos que delimitarão sua ação pedagógica, para que possa fazer o exercício da crítica, faz-se mister uma sólida formação teórica.

Observamos que as concepções pós-modernas, cuja “abordagem Reggio Emilia” é sua expressão pedagógica, vinculam-se efetivamente às “pedagogias do aprender a aprender”. Como afirma Duarte (2000, p. 5), “as pedagogias centradas no ‘aprender a aprender’ são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade”. O autor (2002, 2003, 2005), nos estudos críticos que vem fazendo sobre o construtivismo e suas interfaces, defende a tese de que o construtivismo, a Escola Nova, a pedagogia das competências e os estudos na linha do “professor reflexivo” estão vinculados à “pedagogia do aprender a aprender” e estas concepções manifestam, entre outras coisas, uma visão negativa do ato de ensinar. Pelo que vimos até aqui, de forma bastante explícita, a pedagogia das relações proposta pela “abordagem Reggio Emilia” e defendida como expressão da pós-modernidade para a educação infantil fazem parte do mesmo quadro.

Nos posicionamentos valorativos, identificados por Duarte (2003, p. 7-8), presentes no lema “aprender a aprender” fica nítida esta vinculação:

¹⁰³ A discussão sobre o aborto tem sido constante e é motivo de inúmeras controvérsias.

1 – são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências;

2 – é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento, do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante aprender o método científico que o conhecimento científico já existente;

3 – a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança e

4 – a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

Esses itens permitem a identificação da concepção pós-moderna para a educação infantil com a “abordagem Reggio Emilia”. Vimos que esta explicita de forma bastante contundente a compreensão de que a aprendizagem é um processo individual na qual cada um assume a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Esse processo é válido tanto para a criança quanto para o adulto, pois os dois produzem construções alternativas antes de encontrar construções cientificamente aceitas.

A criança não só necessita estar motivada como é ela o guia para o professor. Ela constrói seu conhecimento, sua identidade e cultura e, por viver em uma sociedade caracterizada pelas condições pós-modernas, tem que se ajustar a um alto grau de complexidade e diversidade, assim como a contínuas mudanças. Ou seja, a concepção pós-moderna, harmonizada com as pedagogias do “aprender a aprender”, promove e reforça um antiintelectualismo superficial, favorece o obscurantismo¹⁰⁴ ao tratar com indiferença e ceticismo a visão racional do mundo e tem, no limite, o objetivo de “ajustar” crianças e adultos a uma “constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2003, p. 11).

¹⁰⁴ Não por acaso recentemente passou a se defender o ensino da Teoria Criacionista nas escolas dos Estados Unidos. No Brasil vivemos esta polêmica instaurada, a princípio, no Rio de Janeiro.

Considerações finais

As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne radical. Ser radical é atacar o problema em suas raízes. Para o homem, porém, a raiz é o próprio homem.

Karl Marx, 2002

A preocupação central do presente trabalho de investigação centrou-se no esforço de delinear e expor a “abordagem Reggio Emilia”, perspectiva que se encontra bastante disseminada entre os intelectuais que se ocupam da educação infantil no Brasil. De outro lado, procuramos evidenciar que no horizonte teórico dessa abordagem encontram-se elementos da “agenda pós-moderna”.

Confiamos ter cumprido nosso objetivo e, por isso mesmo, ao final deste trabalho, recuperando aspectos centrais da crítica desenvolvida, consideramos ser possível apresentar uma síntese reunindo elementos para se proceder a uma avaliação da relação entre as propostas “emilianas” para a educação infantil e o pós-modernismo. Nosso objetivo, neste momento, é o de indicar mais precisamente suas possíveis implicações.

Muitos aspectos característicos da “agenda pós” convergem de maneira inequívoca com as propostas da “experiência Reggio Emilia”, cuja abordagem baseia-se numa pedagogia de relacionamentos e tem como condição intrínseca a gestão social e a documentação pedagógica. A pedagogia dos relacionamentos, como afirma Malaguzzi, “tem em si mesmo uma capacidade virtualmente autônoma de educar” (1999, p. 79). Dessa forma, caberia ao professor o papel de recurso ao qual a criança poderá se dirigir, caso deseje ou sinta necessidade de fazê-lo. Nesta pedagogia a descaracterização do papel do professor é levada ao extremo, pois ele passa a ser um mero recurso, alijado dessa forma de sua função precípua, qual seja, o de transmissor dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade.

Baseada no “aprender a aprender”, a pedagogia apresentada na “abordagem Reggio Emilia” reivindica a centralidade da criança no processo educativo, o que nos leva a observar também a sua filiação ao escolanovismo. A criança estaria em via de tornar-se, por caminhos próprios, o que deve ser, construindo seu próprio conhecimento e, dessa forma, a educação deve apoiar-se nas suas necessidades e nos seus interesses naturais.

Esse discurso pedagógico torna a “inserção da criança na vida social um processo natural, universal e imutável, não deixando aparecer seu caráter histórico” (ARCE, 2004, p. 164), pois ainda que reconheçamos especificidades inerentes à educação e ao cuidado da criança pequena, não podemos deixar de reconhecer que ela, como ser social, sofre a influência, voluntária ou difusa, dos modelos adultos e se insere numa sociedade cujas estruturas, organizações, modos de produção e de vida a ela pré-existem.

Arce (2004, p. 165) chama a atenção para o fato de que o fetichismo da infância é uma das manifestações do caráter alienante da sociedade contemporânea. Essa fetichização da infância é flagrante na “abordagem Reggio Emilia”, pois opera uma naturalização da infância e da criança que se torna “modelo” a ser seguido pelo adulto; a criança é o guia e os adultos aprenderão com ela e, acrescentando-se, cada um construirá o seu conhecimento. Retomemos a citação da autora – com a qual concordamos – de que a aparente valorização da criança e da infância nada mais é que “um recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade” (ARCE, 2004, p. 164).

A fetichização da infância é um fenômeno que se encontra inscrito no pensamento pós-modernista visto que este não só desconsidera a constituição histórica e social do ser humano, desfigurando a educação do seu caráter de prática que constitui e modifica os sujeitos envolvidos, mas, como afirma Duarte, longe de ser uma crítica ao sujeito soberano e absoluto, é a radicalização do fetichismo da individualidade, a total rendição à individualidade alienada (2004, p. 229).

A aproximação entre a “abordagem Reggio Emilia” e o pós-modernismo evidencia-se, ademais, pelo papel negativo dado ao ato de ensinar. Esta não seria mais a incumbência do professor, como afirma

Malaguzzi (1999, p. 82), pois “os professores devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas”. Além da descaracterização do papel do professor, observa-se a desintelectualização do trabalho docente. O professor deve aprender e reaprender com as crianças ou buscar dentro de si mesmo inspiração com base em sua prática. O conhecimento é “construído” pelo professor na prática cotidiana, pela observação das crianças e nas discussões com seus pares. Elas são o seu guia e a validação de seu trabalho é o único livro texto com o qual deve contar para o desenvolvimento de reflexões sobre a educação.

O conhecimento é contingente e subsumido à prática cotidiana, ou seja, cada um constrói seu conhecimento com base no imediatamente dado e como não há referentes cada um segue o seu próprio caminho. O conhecimento restringe-se, dessa forma, ao imediatismo do cotidiano, presentificado na experiência de cada um e a educação torna-se prisioneira da realidade empírica, imediata, singular. Ora, a empiria não basta e nem é suficiente para dar conta da complexidade do ato educacional, do ensino-aprendizagem e da formação. “A atividade de conhecer é um elemento vital para a formação docente, não podendo se prender ao campo do imediato” (TORRIGLIA, 2004, p. 265).

Não se trata, todavia, de abandonar a dimensão singular ao qual o empirismo do trabalho educativo remete, pois, como afirma Duarte (1993, p. 13),

A ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não materiais) singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história social. [...] Em outras palavras, a singularidade de toda a ação educativa é sempre uma singularidade histórica e social.

Devido à tensão dialética entre fenômeno e essência torna-se incontornável considerar que assim como pode haver elementos de verdade no aparecer fenomênico também há fortes chances de ele conter elementos que enviesam a realidade. Conseqüentemente, os desejos e aspirações da criança imediatamente observáveis não correspondem necessariamente aos seus interesses reais. Dessa forma, ao valorizar apenas a expressão

imediate da criança, o professor corre o risco de fomentar as tendências alienantes da prática cotidiana (DELLA FONTE, 2006).

Observamos que a proposta da “abordagem Reggio Emilia”, ao operar uma subsunção do professor ao empírico, tornando sua intervenção tópica e empiricista, limitada a aprender com a criança, fortalece uma ontologia velada, estreitamente vinculada a uma prática imediatista, restringindo a formação docente a empirias compartilhadas, relativismos, culturalismos e construtos discursivos. Ressalte-se que a

retração teórica imanente à ontologia empiricista [...] e a ideologia anticientífica que dela decorre também impedem de conceber a escola como mediadora entre esferas da vida cotidiana (das relações espontâneas) e não-cotidiana (ciência, arte filosofia, moral e política (DELLA FONTE, 2006, p. 210).

Outro ponto fundamental e intrínseco à “abordagem Reggio Emilia” é o que se refere à problemática da gestão social. Vimos que se alude à participação dos pais de várias maneiras, excetuando o fato de que há uma contribuição mensal¹⁰⁵, ou seja, paga-se uma mensalidade, ainda que definida de acordo com a renda familiar. A participação dos pais na gestão social das instituições de educação infantil é considerada mais significativa nos “encontros de trabalho”, pois nestas ocasiões se contribuiria de fato, e não somente com palavras, para o êxito do trabalho (SPAGGIARI, 1998, p. 108). Ressalte-se que essa contribuição “de fato” verifica-se por meio da construção de decoração e equipamentos, organização do espaço e manutenção dos materiais didáticos. Enfatiza-se a participação das famílias, voluntariamente, para resolver problemas específicos da escola em que seu/sua filho/filha encontra-se matriculado/a. A mensagem difundida é a de que cada comunidade, unida, pode mudar e transformar a sua localidade. Valorizam-se as respostas focadas localmente, relativas às demandas da comunidade.

¹⁰⁵ Essa informação não se encontra nos artigos sobre a “experiência Reggio Emilia” acerca da gestão social. Pode ser obtida nos seguintes endereços eletrônicos: <http://www.municipio.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESDocumentID/4F2936CF2913E25FC1257196003DB3DB?opendocument&FROM=FrRggml1>; <http://www.comune.reggio-emilia.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/documentIDStampa/4f2936cf2913e25fc1257196003db3db?OpenDocument&FROM=Bmbndlscntfmg13&ES=-1&CLICK=-1>. Acesso em: 15 de julho de 2006.

Suprimem-se, dessa forma, as centrais contradições de classe e, em seu lugar, coloca-se a atividade compartilhada em uma “gestão social” mediante a qual, supostamente, desaparecem as contradição entre capital/trabalho. Dar-se-ia a parceria entre classes por supostos “interesses comuns” e, dessa forma, no lugar da superação da ordem como horizonte, temos a sua confirmação eivada de ilusões humanizadoras.

A gestão social é uma das formas de reduzir o sistema social do capital a um conjunto de instituições ou associações voluntárias, participativas, comunitárias, sendo característica da ressignificação dada à “sociedade civil”, tornando, conseqüentemente, a lógica totalizadora e o poder coercitivo do capitalismo invisíveis. Reiteramos que o efeito obtido é o de fazer desaparecer o conceito de capitalismo com a desagregação da sociedade em fragmentos, sem unidade totalizadora, sem coerção sistêmica, ou seja, sem um sistema capitalista expansionista e dotado de capacidade de intervir em todos os aspectos da vida social.

Evidencia-se, por essa via, o ajustamento dessa proposta às configurações do capitalismo contemporâneo. Transfere-se a responsabilidade privilegiada do Estado, para a auto-responsabilização dos sujeitos portadores de necessidades, da ação filantrópica, solidária, voluntária, de organizações e indivíduos. Não por acaso foram criadas a organização *Reggio Children* e a associação *Amigos de Reggio Children*.

Em conferência proferida no Brasil em 2002, Peter Moss (2002, p. 243) apresentou Reggio Emilia e a Suécia¹⁰⁶ como exemplos de reconceitualização das idéias sobre a criança e a infância, enfatizando que, ao considerar estes modelos para a educação infantil, importa compreender que não é o fato de estes serem locais ricos,

não é a quantidade de programas que oferecem, nem o dinheiro que podem gastar com bons ambientes e profissionais bem pagos. O importante é que eles mostram a possibilidade de pensar e agir de modo diferente e, portanto, desafiam todos nós a ficarmos atentos às escolhas que se colocam a nossa frente.

¹⁰⁶ O Projeto Estocolmo desenvolvido em algumas instituições suecas tem na “abordagem Reggio Emilia” seu modelo.

A mensagem é clara: não precisamos de bases econômicas e estruturais como as existentes no norte da Itália e na Suécia¹⁰⁷; o desafio está na nossa capacidade de fazer escolhas, ou seja, mais uma vez, transfere-se as responsabilidades para as capacidades individuais e interpretativas. Alude-se ao neopragmatismo rortiano, para o qual não podemos nos deslocar de nossa cultura, de nossa linguagem, para olhar o mundo social e natural, dado que só temos construções lingüísticas e, portanto, “as modalidades de legitimação e justificação dos proferimentos são imediatamente internos a uma dada cultura, ou comunidade interpretativa” (DUAYER, 2003, p. 7). Não há porque se preocupar com questões de menor importância como, por exemplo, capital para bancar programas, salários etc. O que importa é nossa capacidade de interpretação sobre determinados programas, esta é que permitirá que façamos escolhas que possibilitarão efetivar ou não uma educação mais ou menos adequada às crianças.

Dessa maneira temos uma “abordagem” pedagógica que soa aos ouvidos de Ulisses como um sedutor “canto de sereia”, empurrando-o para as profundezas do oceano, um mecanismo extremamente poderoso para reforçar a defesa do *status quo* social, qualquer que seja e onde quer que esteja.

Nos parece que a educação infantil é um campo fértil para a proliferação das concepções oriundas da “abordagem Reggio Emilia”, que trazem no seu bojo, entre outros aspectos, a desvalorização do ato de ensinar, a desintelectualização docente e a fetichização da infância, pois, como visto, esta etapa educativa, já na sua origem, foi fundamentada sobretudo nas idéias de Froebel, consolidando-se como um espaço de não conhecimento, um espaço em que não havia necessidade de uma sólida formação teórica por parte do professor e onde se evidenciava uma naturalização da infância.

Talvez a novidade esteja justamente na proposta de gestão social, em que se enfatiza a importância da mobilização comunitária na sociedade civil

¹⁰⁷ A título de ilustração informamos que a *renda per capita* italiana (dados de 1998) é de 20.090 dólares; a *renda per capita* sueca (dados de 1998) é de 25.580 dólares; a *renda per capita* brasileira segundo dados do IBGE referentes ao ano de 2004 é de 3.300 dólares. Disponível em: http://www.portalbrasil.eti.br/europa_italia.htm; http://www.portalbrasil.eti.br/europa_suecia.htm; <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 28/07/2006

(ressignificada). Entretanto a lógica dessa mobilização é uma lógica gerencial ou de gestão controlada de recursos comunitários para as respostas concretas à demandas pontuais individualizadas. Uma lógica fortemente funcional à manutenção da ordem, cujo objetivo é eliminar do seu horizonte político as contradições de interesses de classes.

Da teorização que se desenvolveu neste trabalho de investigação, algumas sendas para novos estudos foram abertas. Entre elas, reputo merecedoras de investigações mais aprofundadas a necessidade de estudos que explicitem com nitidez a vinculação da “abordagem Reggio Emilia” ao escolanovismo. Um segundo problema que permanece trata da importância de estudos que permitam a compreensão da consolidação da gestão social no contexto histórico do desmantelamento do *Welfare state*, ocorrido na Europa a partir da ofensiva neoliberal. A terceira possibilidade de pesquisa relaciona-se à análise da influência do pós-modernismo, expressado pela “abordagem Reggio Emilia”, na produção de conhecimento sobre a educação infantil brasileira, notadamente na formulação das bases que vêm alicerçando a construção de uma pedagogia para a infância. Finalmente, uma seara a ser explorada é a da perspectiva do realismo crítico que oferece condições não apenas para tecermos uma crítica consistente ao relativismo epistemológico e ontológico manifestado pela agenda pós-moderna na educação infantil, como permite nos contrapormos ao irracionalismo e anti-realismo nela presentes.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Educação ou Tutela?** a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

AHMAD, Aijaz. Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história:** marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 59-73.

_____. **A teoria pós-colonial e a condição pós.** Tradução: Maria Célia Marcondes de Moraes. Revisão e notas complementares: Prof. Ricardo G. Muller. Texto base para uma conferência na York University, Toronto, 27 nov. 1996. Não publicado.

ALEXANDRE-BIDON, Danièle e DIDIER, Let. **Les enfants au Moyen Age: V – XV siècles.** Paris: HACHETTE Littératures, 1997.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 a.

_____. **Friedrich Froebel:** o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 b.

_____. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

_____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo:** contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BARBOSA, Maria Carmem. Educação infantil na Itália: quatro publicações da Editora Artes Médicas. In: **Pro-posições.** Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, vol. 10, n 1 (28), março/1999, p. 195-197.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores.** Campinas: Autores Associados, 2003

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BOSWELL Jean. **Au bon coeur des inconnus.** Les enfants abandonnés de l'Antiquité à la Renaissance. Paris: Gallimard, 1993

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CASTANON. G. **Psicologia social pós-moderna: uma crítica ao construcionismo social.** 2002, 194f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

CATARSI, Enzo. Mallaguzzi e la gestione sociale della scuola dell'infanzia. In: MANTOVANI, Susana (Org.). **Nostalgia del futuro: liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia.** Editora Stampato, Itália, 1998. p. 45-53.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DAJEZ, Frédéric. **Les origines de l'école maternelle.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

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

_____; _____. **Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia: I linguaggi della valutazione.** Reggio Emilia, Itália: editora Reggio Children, 2003.

DELLA FONTE, Sandra S. Filosofia da educação e agenda pós-moderna. In: REUNIÃO ANUAL DA Associação dos Pesquisadores em Educação (ANPED), 26., 2003, Caxambu, 2003. GT de Filosofia da Educação. Disponível em <http://www.anped.org.br/26/programação/gt17>

_____. **As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno.** 2006, 229 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

DIDIER, Lett. **L'enfant des miracles**. Enfance et Société au Moyen Age, XII-XIII siècles. Paris: Aubier, coll. Historique, 1997

DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos annales à nova história. Campinas, SP: Ensaio/UNICAMP, 1992.

_____. **História do estruturalismo: o campo do signo 1954-1966**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/ Ensaio, 1993

DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____.(Org.) **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 86).

_____.Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, CEDES, n. 83, 2003. p. 601-626.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP, Autores Associados, 2002.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUAYER, M. **Economia depois do relativismo**: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? Niterói: UFF/Departamento de Economia, 2003. Mimeografado.

_____. **Crenças, conhecimento objetivo, ontologia**. Niterói, RJ: UFF, 2005. Projeto enviado ao CNPQ para apoio a professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política.

DUAYER, Mario; MORAES, Maria Célia M. História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 63-74, jan./jun. 1998

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. De onde vêm os pós-modernistas? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 23-32.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança? a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança? a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FACCI, Marilda G. D.. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores).

FARIA, Ana Lúcia G. **Educação pré-Escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 37, p. 63-100, 1995. Grandes políticas para os pequenos Educação Infantil.

_____. Impressões sobre as creches no norte da Itália: *bambini si diventa*. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

_____. Prefácio à edição italiana. In: ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

FARIA, Ana Lucia G.; PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FERRY, L.; RENAULT, Alain. **Pensamento 68: ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo**. São Paulo: Ensaio, 1988.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Marcos C. (Org.). **História social da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FOSTER, John B. Posfácio: em defesa da história. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 196-206.

_____. Marx e o meio ambiente. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 7-22.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn et all. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn et all. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

_____; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn et all. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARDNER, Howard. Prefácio – Perspectivas complementares sobre 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: Artmed, 1999. p. ix-xii

GUEDINI, Patrícia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 189-210.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

_____. **Ecos da Marselhesa: dois séculos revêem a Revolução Francesa**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

_____. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Editora PAZ e TERRA, 1989.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela? a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: edições Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, v. 20, n. 68. p. 61-79, dez.1999.

_____. A educação infantil no Japão. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n 37, p. 23-44, 1995. Grandes políticas para os pequenos Educação Infantil.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN Jr., Moysés. A educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. III: século XIX. p. 182-194.

_____. A educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. II: século XX. p. 68-77

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65. (Coleção polêmicas do Nosso Tempo, 62).

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. As exposições Internacionais e a difusão das creches e jardins de infância. **Pro-posições**, Revista da Faculdade de Educação, Campinas, SP, n. 3, v. 7, nov.1996, p.24-35.

LORENZI, Ombretta; BORGUI, Ettore; CANOVI, Antonio. **Una storia presente. L' esperienza delle scuole comunali dell'infanzia a Reggio Emilia**. Reggio Emilia: RSLibri, 2001.

LUKÁCS, Georg. **O trabalho**. Tradução de Ivo Tonet a partir do texto Il Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de Per una Ontologia dell'Essere Sociale. Roma: editora Riuniti, 1981, 64 p.

_____. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1968.

_____. As bases ontológicas da atividade humana. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 4, 1978, p.1-18.

_____. **Ontologia do ser social: os princípios fundamentais de Marx**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

LINS, Ana Maria M. **Educação moderna**: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil**: uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotski. 1993. 119f. Dissertação (Mestrado em psicologia da educação)- Programa de Pós-Graduação - Pontifícia Universidade Católica PUC/São Paulo, São Paulo, 1993.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALIK, Kenan. O espelho da raça; o pós-modernismo e a louvação da diferença. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 7-22.

MANACORDA, Mário A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2000.

MCNALLY, D. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 33-49.

MANTOVANI, Susana (Org.). **Nostalgia del futuro**: liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia. Itália: editora Stampato, 1998.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. IN: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

_____. Introdução à Crítica Da Filosofia Do Direito De Hegel . In: **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martins Claret, 2002, p. 45-59.

Marx, Karl e Engels, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1983.

MEDEIROS, João L. **A economia diante do horror econômico**. 287f. Tese (Doutorado em economia)-Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MIRANDA, Marília G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 129-143.

MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da Infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MONTANDON, Clèopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 32-44, mar. 2001.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, Maria Célia M. O 'pós-ismos' e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 14, n. 25, p. 45-60, jan./jun. 1996.

_____. **Reformas de ensino: modernização administrada: a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2000.

_____. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: até onde vai o neopragmatismo rortyano? **Educação nas Ciências**, Ijuí, ano I, p. 157-189, jan./jun. 2001.

_____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Pt, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

_____. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Novas facetas de uma velha ideologia: o renovado conservadorismo da agenda pós-moderna**. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NANDA, Meera. **Restaurando o real**: repensando as teorias da ciência sócio-construtivista. Tradução livre de Maria Célia M. Moraes e Patrícia Torriglia. Florianópolis:PPGE/UFSC, 31 p. 2002.

_____. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B.(Org.).**Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 84-106.

_____. **Restaurando a realidade**: repensando teorias sociais construtivistas. Tradução livre de Maria Célia M. De Moraes; Patrícia Torriglia. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2002.

NÉRANDAU, Jean-Pierre. **Être enfant à Rome**. Paris: Pour l'édition de poche/Payot & Rivages, 1996.

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

PAULO NETTO, José. Relendo a teoria marxista de história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (Org.). **História e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

_____. Georg Lukács: um exílio na pós-modernidade. In: PINASSI, M; LESSA, S. (Org.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002. p. 77-101.

_____. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

PICCININI, Sandra. A Reggio Emilia: un posto per tutti. **RECHILD**: Jornal Reggio Children: Reggio Emilia, v 2 n.s/n ,p.15, dez. 2004.

PLANILLO, Alfredo Hoyuelos. **Loris Malaguzzi**: biografia pedagógica. Azzano San Paolo,BG: Edizione junior, 2004.

PETRAS, James. Armadilha neoliberal e alternativas para a América Latina. São Paulo: Xamã, 1999.

POGREBINSCHI, Thamy. Será o Neopragmatismo Pragmatista? **Novos Estudos**. CEBRAP, v. 74, p. 125-140, 2006.

ROSSLER, João H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. IN: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Sedução e modismo na educação**: processos de alienação na difusão do ideário construtivista. 2003. Tese (Doutorado em Educação

Escolar) – Programa de Pós Graduação em Educação Escolar Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras, Araraquara, UNESP.

_____. Sedução e alienação no discurso construtivista. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção educação contemporânea)

ROUANET, Sergio P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

RABITTI, Giordana. **A Procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emília. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REGGIO TUTTA: una guida dei bambino allá citttà. 2000 Comune di Reggio Emilia, Nidi e Scuole dell'infanzia Febbraio 2000. Reggio Children, Reggio Emilia, Itália.

RECHILD: Jornal Reggio Children. Reggio Emilia, Itália: Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialita dei bambini e delle bambine, 2004.

RENAULT, Alain. **La libération des enfants**: contribution philosophique à une histoire de l'enfance. Paris:HACHETTE Littératures/Calmann-Lévy, 2002.

RINALDI, Carla. Prefazione all'edizione italiana. In: DALHBERG Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia**: I linguaggi della valutazione. Reggio Emilia, Itália: editora Reggio Children, 2003. p. 8-15.

_____. Malaguzzi e le insegnanti. In: MANTOVANI, Susana (Org.). **Nostalgia del futuro**: liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia. Itália: editora Stampato,1998. p. 197-200.

_____. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.113- 128.

_____. Reggio Emilia: experimentando a vida na creche: Entrevista com Cristina Bondavalli. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn et all. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (Org.). **História e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

SHIROMA, Eneida O. ; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPAGGIARI, Sérgio. Considerações críticas e experiência de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Loris Malaguzzi e i bambini a testa i su. In: MANTOVANI, Susana (Org.). **Nostalgia del futuro**: liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia. Itália: editora Stampato, 1998. p.18-21.

_____. A parceria comunidade professor na administração das escolas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.105- 112.

SOKAL, A.; BRICMONT, J. **Imposturas intelectuais**: o abuso das ciências pelos filósofos pós-modernos. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

TORRIGLIA, Patrícia L. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004, 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis.

UNESCO. Nota sobre Políticas para a Primeira Infância (UNESCO Policy Briefs on Early Childhood) número 1, março/2002. Elaborada e publicada pela seção de Educação da Primeira Infância e da Família. Divisão de Educação Básica. UNESCO, Paris. Disponível em <http://www.unesco.org/education/educprog/ecf/index>.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de

Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 129- 135.

WOOD, E. M. Modernity, postmodernity or capitalism. In: CAPITALISM and Information Age. Tradução de Patricia Torriglia; Maria Célia M. Moraes. New York: Monthly Review Press, 1998.

_____. O que é agenda pós-moderna? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 7-22.

_____. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.