

## **PÓS-MODERNISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL**

STEMMER, Márcia R. Goulart – UFSC – marciargss@hotmail.com

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: CAPES

O pensamento pós-moderno adentrou a pesquisa educacional no Brasil no início da década de 1990, embora sua formulação filosófica possa ser observada no final da década de 1970. O advento do discurso pós-moderno na pesquisa educacional brasileira voltou-se não só contra o tecnicismo tecnológico e as teorias educacionais críticas, mas também contra as próprias teorias críticas da educação.

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, 2003).

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 perpassa a educação atualmente e estabelece 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, temos como objetivo neste artigo, por um lado apresentar um panorama sobre o que comumente vem sendo chamado e conhecido como pós-moderno ou pós-modernismo<sup>1</sup> tendo em vista

---

<sup>1</sup> 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,

delinear seu horizonte teórico<sup>2</sup> e de outro lado, indicar algumas implicações decorrentes deste pensamento para a educação infantil.

### **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).

Consideramos que tratar o pós-moderno como uma “agenda”, seguindo as proposições de Moraes (1996), 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.

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

---

culturalistas, os do fim-da-história, os neopragmáticos (MORAES, 2004). Incluímos o multiculturalismo (DUARTE 2004).

<sup>2</sup> O referencial de análise se inscreve na tradição originada em Marx, alinhando-nos com autores dessa tradição que tratam da temática.

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).

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 realidade<sup>3</sup>. 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 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 variável<sup>4</sup>. 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

---

<sup>3</sup> 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”.

<sup>4</sup> 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.

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.

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.

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), pois 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? 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.

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”.

### **Pós-modernismo e 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.

Moraes indica que, notadamente decorrente do neopragmatismo rortiano, 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, 2003).

As pedagogias que têm por lema central o “aprender a aprender” 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.

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 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 à demanda 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).

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 – o recuo da teoria.

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.

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.

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).

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 item abordaremos as implicações desta agenda para a educação infantil, tratando especificamente da proposta feita por Dahlberg, Pence e Moss, defensores do que denominam “perspectiva pós-moderna” para compreender a infância (2003) de considerarmos a educação infantil como um fórum.

### **Pós-modernismo e educação infantil**

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. A discussão sobre o seu papel e a sua função não representa uma novidade. 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 grau<sup>5</sup>. 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

---

<sup>5</sup> Corresponde atualmente ao Ensino Fundamental.

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 infantil. 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 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).

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. Uma das possíveis implicações dessa posição é o fato de que poderá se vincular 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).

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 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 discutíveis. 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, 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, 2005; DUARTE, 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).

No entanto, como alerta Kuhlman, 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). 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.

### Referências Bibliográficas

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

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).

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

KUHLMANN Jr., 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.

MACHADO, Maria Lúcia A. **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.

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.

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.

MORAES, Maria Célia M. O ‘pós-ismos’ e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 14, n. 25, p. 45-60, jan./jun. 1996.

\_\_\_\_\_. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Pt, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

\_\_\_\_\_. **Novas facetas de uma velha ideologia: o renovado conservadorismo da agenda pós-moderna**. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.

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.

PAULO NETTO, José. **Marxismo impenitente: contribuição à história das idéias marxistas**. São Paulo: Cortez, 2004.

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.

ROSSLER, João H. **Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista**. Araraquara, 2003. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós Graduação em Educação Escolar Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras, Araraquara, UNESP.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2005.