FORMAÇÃO DOCENTE E PÓS-MODERNISMO

Márcia Regina Goulart Stemmer* – NDI/UFSC

Iniciamos este trabalho elaborando um panorama sobre o que comumente vem sendo chamado e conhecido como pós-modernismo buscando delinear seu horizonte teórico. Tendo como referencial o horizonte de análise que se inscreve na tradição originada em Marx, buscamos nos alinhar com autores dessa tradição que tratam desta temática.

Nosso esforço situa-se em duas direções convergentes: por um lado, a tentativa de compor de forma mais abrangente possível um quadro sobre o pós-modernismo procurando informar aspectos que lhe são imediatamente característicos. 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.

1 – Considerações sobre o pós-modernismo

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).

* Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil (UFSC); Doutora em Educação, História e Política pela mesma universidade.

Nesta direção, Moraes 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" (MORAES, 2004, p. 4).

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 à quase tudo: de questões estéticas e culturais, a filosóficas, político-sociais e educacionais (MORAES, 1996).

Consideramos que tratar o pós-moderno como uma "agenda", seguindo a proposição 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.

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, a verdade e a universalidade como possibilidade. Todavia, concordamos com Duarte quando afirma que o pós-modernismo não representa de fato uma ruptura com as teorias que o precederam, e o que faz é levar as últimas conseqüências às tendências irracionalistas que já vinham se fazendo presentes no pensamento burguês desde o século XIX se acentuando no século XX. Para o autor, as "tendências irracionalistas 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 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 pós-moderno dissemina a recusa de qualquer sistematização teórica mais inclusiva, bem como uma preocupação da formação de uma cultura mais humanista capaz de envolver mais que as expressões imediatistas de conjuntura (NETTO, 2004), como Hobsbawn tangencia em sua "breve história do século XX", ao referir-se a "destruição do passado" ou, se quiser, "presentismo" (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Limita-se o processo de conhecimento às "pequenas narrativas", como formas de conhecimento local, que são internas às comunidades nas quais elas ocorrem, autolegitimadas por determinarem seus próprios critérios de competência, incorre no que Moraes sugere como o que talvez possa ser considerado como um dos 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 "historias 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, "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" (1999, p. 15).

2 – Pós-modernismo – conseqüências para 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" (DELLAFONTE, 2003, 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.

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 a 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 que encontra no lema "aprender a aprender" uma convergência.

Segundo Duarte (2000), 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 necessário 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 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).

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.

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 evidência 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 "poucos fenômenos tiveram fundações materiais mais gritantemente óbvias do que o pós-modernismo". Para a Wood, 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 especificamente as implicações desta agenda para a educação infantil e suas conseqüências para a formação do professor que atua nesta etapa da educação básica no Brasil.

3 – A agenda pós-moderna e a formação do professor de educação infantil

Neste item, nos voltamos para analisar as implicações da agenda 'pós', na educação infantil e trataremos, especificamente, da chamada "abordagem Reggio Emilia".

A "abordagem Reggio Emilia" é composta por um conjunto de práticas e preceitos pedagógicos que vêm seduzindo uma gama bastante grande 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.

Dahlberg, Pence e Moss, 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 Emília para a educação infantil podem ser entendidas como pós-modernas (2003, p. 60). Afirmam que o "trabalho pedagógico realizado em Reggio Emília 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 "abordagem Reggio Emilia" encantou, inicialmente, os norte-americanos que passaram a ser 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".

Malaguzzi[1], (1999, p. 59-103), descreve em linhas gerais os fundamentos filosóficos e idéias básicas desta abordagem.

Para este autor, é essencial focalizar 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 (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).

Malaguzzi assevera que o resultado desses relacionamentos é o de levar a criança a aprender através de suas comunicações e experiências concretas. E afirma que "o sistema de relacionamentos tem em si mesmo uma capacidade virtualmente autônoma de educar" (1999, p. 79).

Como na Itália a formação dos professores é feita, sobretudo, através de treinamento em serviço (por não haver nenhum curso específico para a atuar com crianças em idade pré-escolar), Malaguzzi defende a necessidade de uma formação específica em serviço. Segundo ele (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.

[1] Loris Malaguzzi é o mais alto expoente da abordagem Reggio Emilia.

- 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 às 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.
- 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.

Malaguzzi 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 interprete 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).

Para ele, a aprendizagem é mais importante do que o ensino. O ensino 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). Assevera que "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, a tarefa dessas pessoas não é satisfazer ou responder perguntas, mas, "ajudar as crianças a descobrir respostas, e mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesma 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. Todas as ações são "construídas" através de projetos, centrados na criança.

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 "os professores seguem as crianças, não seguem planos" (1999, p 100), ademais, ainda nas palavras do autor "aprender e reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho" (1999, p. 100).

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, para o pós-modernismo na sua versão construcionista social e neo-pragmática, o conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade, mas sim uma construção individual e coletiva de significados.

O principio pedagógico e epistemológico de construção e negociação de significados está claramente inserido no âmbito do movimento construtivista 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 E 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 que são feitas cotidianamente e das impressões que os professores têm sobre elas.

Ao trabalhar com as crianças, o professor faz anotações para discutir com o co-professor[2], o atelierista[3], o pedagogista e outros colegas. 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 vai construindo 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.

---

[2] Em Reggio Emilia há dois professores em cada turma.

[3] *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 nas escolas infantis, efetuam trabalhos diretamente com as crianças e também ajudam na documentação pedagógica. Segundo Vea 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).

Verifica-se aqui a idéia do professor-pesquisador, modelo este que, como afirma Arce (2004, p. 150), "pode ser enquadrado dentro da perspectiva do professor reflexivo". Segundo Miranda, 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 (2001, p. 140).

Esta é a direção observada nas propostas da "abordagem Reggio Emilia", onde 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 onde a base é o lema "aprendendo a aprender" Malaguzzi (1999, p 94).

Edwards (1999, p. 160) ao referir-se sobre o papel do professor em Reggio Emilia, explica que Tiziana Filippini, pedagogista, define esse papel claramente e a cita:

> 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, uma palavra [...] (FILIPPINI apud EDWARDS, 1999, p. 160), grifo nosso

Atribui-se, desta forma, ao professor, o papel de "recurso", evidenciado-se uma descaracterização da atividade docente que passa a ser a de "ouvinte", "observador" e "distribuidor de oportunidades". Há, também, uma exacerbação do processo de individualização a qual vem sendo chamada de fetichismo da individualidade (DUARTE, 2004, ROSSLER, 2004, ARCE, 2001, 2004), já que tudo passa a depender de construções pessoais onde cada um a seu modo, de acordo com sua perspectiva, seu olhar e a partir do seu cotidiano construirá seu próprio conhecimento.

A função do "pedagogo" é a de nada ensinar as crianças, mas apenas garantir que aprendam a aprender para que continuem esse processo fora da escola e pela vida afora. Ambos, criança e adulto co-constroem seus próprios 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" (DALHBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 82), se expressa na "abordagem Reggio Emilia" com eloqüência.

Vemos, também, que na "abordagem Reggio Emilia" é explicitada sua filiação ao construtivismo ou construtivismo social. Por meio do "currículo emergente" como um dos princípios básicos no trabalho com as crianças, Rinaldi (1999), argumenta numa evidente, mas não explicitada referencia a Piaget, que o conflito é elemento essencial como parte do 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 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).

Consideramos que a influência do pensamento pós-moderno encontra na educação uma de suas possibilidades mais deletérias, pois acaba por legitimar uma tendência que vem subtraindo do professor sua função essencial: a responsabilidade de transmitir as novas gerações o

conhecimento produzido historicamente pela humanidade, transformando-o em apenas um recurso a mais.

Conseqüentemente não há necessidade de nenhuma reflexão teórica, limitando-se ao professor o 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. Como ressaltou Malaguzzi 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 interprete 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 esta 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 à ação do professor as limitações próprias dessa cotidianidade.

Ao postular e defender que o professor possa ser formado, sobretudo, a partir da reflexão sobre sua prática, aprendendo e "construindo" o seu conhecimento com e através das crianças, concepção que é, como vimos, explicitada pela "abordagem Reggio Emilia", tem algumas implicações que são, ao nosso ver, danosas para a educação em geral e particularmente para a educação infantil, que como revelou Arce (2002) em sua tese de doutorado, tem sua origem em uma pedagogia antiescolar e não crítica baseada no desenvolvimento natural da criança.

Uma delas é a destituição do professor de sua função primordial, qual seja a de transmitir as gerações mais novas o conhecimento acumulado e produzido historicamente pela humanidade, passando a ser um mero "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 todo 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 venha alicerçar a 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-metodologica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade, e ai 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 acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado.

Outra conseqüência, não menos importante e associada à 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 E 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 a idéia de uma natureza infantil, de uma infância naturalizada e abstrata e a uma idealização de criança humanizadora. Romanticamente, a infância passa a ser 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, deixando-se ser guiado 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 lhe pré-existem. Termina efetivamente por negar por completo relações históricas determinadas – e, dessa maneira, ao fazer do desenvolvimento um processo autônomo e particularizado, abandona de todo seu projeto original de que a identidade e o sujeito humano são socialmente construídos.

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. Como assevera Saviani,

> 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 (SAVIANI, 1995, p. 17)

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 como 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)

Ao projetar na criança a possibilidade de aprendizagem do adulto, ocorre uma mistificação ideológica, como se a infância (fetichizada) fosse um *lócus* privilegiado onde naturalmente a criança se desenvolve construindo o seu conhecimento. Como se a criança vivesse 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.

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, ambos 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. Como disse 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 a partir do 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). Dessa forma há uma relação dialética entre a criança e o adulto, pois esta já ao nascer, 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, através 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 ele possa compreender o processo de desenvolvimento da criança, para que ele possa compreender o seu papel de educador e o seu compromisso com as gerações mais jovens, para que ele possa ter claro objetivos que delimitarão sua ação pedagógica, para que ele possa fazer o exercício da crítica, faz-se mister uma sólida formação teórica.

4 – Referências bibliográficas

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 .

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.

_____. 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.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia: os papeis 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.

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.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn et all. **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

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.

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

_____. 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.

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

PAULO NETTO, José. 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.

RINALDI. Carla. 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.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

WOOD, E. M..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.