

Infância, Subjetividade e Pluralidade no Contexto do Pensamento Pós-Metafísico¹



Vilmar Alves Pereira

RESUMO - Infância, Subjetividade e Pluralidade no Contexto do Pensamento Pós-Metafísico. A modernidade tomou as crianças como seres históricos, que viviam em determinadas condições e circunstâncias sociais singulares e, almejando dar maior e melhor especificidade para essa etapa da vida, construiu noções, conceitos, imagens denominadas de infância. O estudo de doutorado que fizemos demonstrou a estreita vinculação do conceito de infância associada à figura do sujeito na modernidade. Há entre ambos uma relação de interdependência, ou seja, a infância é uma etapa necessária na direção do alcance do sujeito adulto. Indicamos, ao longo da pesquisa, que esses conceitos participam de um horizonte maior denominado modelo metafísico. A crítica a essas duas categorias demonstra uma enorme dificuldade em se legitimar no contexto do pensamento pós-metafísico. Afirmamos, em outro momento, que a infância é plural, mas o que isso significa? Como fica a infância nesse novo arranjo é o que pretendemos apresentar neste artigo. O estudo também apresenta dez pontos de confluências para pensarmos a infância.

Palavras-chave: **Infância. Subjetividade. Pluralidade. Pensamento pós-metafísico.**

ABSTRACT - Childhood, Subjectivity and Plurality in the Context of the Post-metaphysic Thought. Modernity has considered children as historical subjects, who lived under unique, specific conditions and social circumstances, and aiming to characterize better this period of life, has been building up notions, concepts and images which are called childhood. The doctorate research we have conducted has showed the close bond between the concepts of childhood and subject idea in modernity. There is an interdependence relation between them and childhood is a necessary step forward toward adult life. This research has indicated that these concepts are part of a wider horizon called metaphysic model. Critique to these two categories shows how difficult it is to legitimate them in the post-metaphysic thought. We have affirmed before that childhood is plural, and now we ask what does it mean. How childhood is understood under these new circumstances is what we intend to discuss with this paper. This paper also presents ten confluent aspects to think about childhood.

Keywords: **Childhood. Subjectivity. Plurality. Post-metaphysic Thought.**

Infância e Pluralidade

Um dos pontos de clivagem do pensamento metafísico foi a capacidade de buscar a unidade e a identidade a partir de estratégias que visavam reunir em si todas as condições para a apreensão da realidade. Buscava-se, com isso, a unidade do todo, que negava qualquer forma de multiplicidade:

Caracteriza-se como “metafísico” o pensamento de um idealismo filosófico que se origina em Platão, passando por Plotino e o neoplatonismo, Agostinho e Tomás, Cusano e Pico de Mirandola, Descartes, Spinoza e Leibnez, chegando até Kant, Schelling e Hegel. É, conforme já apontamos o modelo que prima pelo pensamento da identidade, da busca de explicar a origem e a essência em cada ser; da restrição do múltiplo ao uno, das bases idealistas que pretendem explicar o ser desde Platão; da ordem fundadora da unidade que subjaz como essência dos fenômenos e da idéia de hierarquização dos conceitos de Platão. Esse modelo atribui um lugar privilegiado à filosofia e à teoria que, transcendendo a prática, pretendem explicar esses saberes transcendentais (Habermas, 1990, p.38-40).

As leituras que apresentamos da infância na modernidade, associadas a esse modelo, apontam para concepções de infância em que esse elemento unificador é comum. Ou seja, o que identifica a infância moderna, em linhas gerais, é o seu estágio de fragilidade, dependência, necessidade de ser educada, estágio de inferioridade.

O estudo que fizemos aponta para a necessidade de ruptura de um fundamento absoluto. Podemos afirmar que, no contexto do pensamento pós-metafísico, a infância assume outras interpretações. Ou seja, não é mais possível atualmente, nas múltiplas formas de vida, falarmos em infância a partir de concepções prévias que, pelos processos de subjetivação, pretenderam dizer, definir ou engessar as infâncias dentro de uma única roupagem. Para fundamentar nossa crítica, partimos da localização do pensamento pós-metafísico que considera os seguintes pressupostos:

A queda de um pensamento totalizador, voltado para o uno e para o todo, questionado por um novo tipo de racionalidade metódica, sobretudo pelo método experimental das ciências; os conceitos tradicionais foram submetidos à destranscendentalização e a consciência histórica trouxe a emergência da finitude; o surgimento da filosofia da linguagem em oposição à filosofia da consciência e ao modo objetificador da ciência e da técnica; a relevância dos contextos cotidianos do agir, invertendo a relação do primado teoria-prática (Habermas, 2002, p.43).

Ao identificar a infância a partir de uma única matriz, a modernidade esqueceu-se do seu caráter de multiplicidade e da singularidade das condições próprias de cada contexto, negando qualquer forma de pluralidade. Ao apontar para o reconhecimento das diferentes perspectivas e para o esfacelamento dessa unidade, o pensamento pós-metafísico pôde trazer à leitura da infância outro

significado, que seja sensível a dimensões desse vir-a-ser na medida em que não aponta para acepções monistas e engessadas de infância. No entanto, é aqui que pode residir um perigo: trata-se do risco de cairmos num profundo relativismo. O referido relativismo, como veremos, é resultado, justamente, das insuficiências de diversas tentativas modernas que pretenderam apresentar soluções e fórmulas prontas aos conceitos investigados, e demonstramos que elas não dão mais conta de promoverem uma explicação sintonizada com os novos contextos educacionais que reivindicam concepções condizentes com novas demandas que emergem do mundo prático.

Pode parecer, num primeiro momento, paradoxal, mas é nesse ponto que a noção de consenso habermasiano pode contribuir como horizonte para uma nova leitura da infância.

A idéia de consenso em Habermas está associada diretamente a sua teoria da verdade. Ou seja, o significado de verdade define-se no seu interior como consenso. Mas como se chega a ele? Na ação comunicativa diária pressupomos pretensões de validade que são dadas por aceitas, isto é, não são questionadas. É só quando uma pretensão de validade torna-se problemática que se pedem as razões pelas quais ela deve ser aceita. Senão estas razões ficam como ocultas, mas a disposição, caso se exija sua representação. Quando as razões devem ser apresentadas passa-se, então, para o que Habermas chama de discurso. No discurso distinguimos entre questões de gênese (constituição da experiência) e questões de justificação (verdade). Trata-se desta última. No discurso o único móvel que deve determinar o seu desenrolar é o “desejo” sério de chegar a um entendimento, a um acordo. Não um acordo faticamente estabelecido pelos participantes efetivos naquele discurso, mas um acordo onde devem ser consideradas as razões de todos os participantes potenciais do discurso. A partir disso, estabelece-se um consenso válido para todos os seres racionais. [...] O que gera o consenso é própria cadeia dos atos de fala que aparece como justificados. O consenso não é um método de obtenção da verdade, mas caracteriza a natureza da própria pretensão de validade que está na dimensão pragmática [...]. Tal consenso só tem validade se for obtido sem qualquer tipo de coação (Dutra, 2005. p.125-131).

A idéia de consenso pode se tornar efetiva para compreendermos que a educação necessita de um conjunto de categorias orientadoras da ação pedagógica. Justamente nessa perspectiva é que uma filosofia que pretenda articular unidade e pluralidade pode iluminar nossa compreensão do momento em que se desestabilizam os conceitos originários da tradição metafísica. De acordo com Hermann (2004), não havendo a busca de consensos mínimos, ficam indefinidos os critérios para se estabelecer um núcleo comum de orientações normativas para discutirmos que educação de infância almejamos.

Associada à questão da infância, a pluralidade manifesta-se de diversas maneiras, mas, sobretudo, mediante as dificuldades que encontramos em fazer valer as normas morais de validade universal já existentes para se discutir a infância. É aqui que surgem as formas relativistas apresentando a força dos

princípios culturais e dos contextos históricos culturais que abrem múltiplas e diferentes possibilidades e entendimentos da infância, que não é mais única, mas profundamente plural. Acenam também para o fato de que, ignorando essa pluralidade, a modernidade esqueceu as crianças em suas condições históricas.

Não se trata aqui de um discurso piegas entre aqueles que reconhecem a pluralidade e aqueles que a ela são contrários. No entanto, temos que ter clareza que, ao reconhecermos a pluralidade de formas de vida, somos lançados para fora daquela infância romântica que contemplamos nos poemas e nos enredos modernos. Esse reconhecimento traz em seu bojo algumas exigências. Essas exigências estão indicadas pelo contextualismo por um lado e pela força que a linguagem exerce nesses contextos por outro. O contextualismo indica e sugere infâncias com especificidades, necessidades e vozes próprias, tendo por referência seus arranjos existenciais. Não há mais como reprimir essa pluralidade de formas. A linguagem está dada desde já e permite novas expressões da infância. Não se trata de criarmos novas categorias, mas de permitirmos que a infância se expresse a partir de cada contexto.

Reivindicando as diferenças, podemos reafirmar que a infância é profundamente plural. As faces que assume estão associadas com a relevância dos contextos cotidianos enraizados nas experiências do mundo prático. Essa referência aponta para infâncias plurais e múltiplas. Nesse sentido, se tomarmos por norte o contexto brasileiro, por exemplo, fica muito fácil perceber as gritantes diferenças entre uma infância que busca ser reconhecida na metade sul do Rio Grande do Sul, com diversas ocorrências de mortalidade infantil, com a infância do município de Bento Gonçalves na região nordeste do mesmo estado, onde se tem uma das menores taxas de analfabetismo do país. Essa equação torna-se impossível se tomarmos por referência a relação da infância vivida no centro em comparação à infância vivida nas grandes periferias.

Quando afirmamos que a infância é plural, sugerimos também uma nova hermenêutica na busca de compreensão da infância. Talvez aqui o empenho, como já afirmamos, não seja mais no sentido de definir e dizer a infância, mas em permitir que ela se expresse nas suas múltiplas formas. Isso passa pelo abandono da perspectiva metafísica, preocupada em definir a essência dos fenômenos, para uma concepção mais alargada que entende que a infância já se encontra aí, e que a tradição filosófica moderna, ao defini-la (pela racionalidade objetivadora), engessou-a em conceitos que não permitem a sua expressividade.

Também não se trata de uma postura salvacionista da infância, legada como inocente e pura, ou de uma infância estigmatizada, que necessita ser burilada. Ao contrário, com a destrancendentalização dos conceitos tradicionais, a idéia de perenidade também está sob suspeita e, nesse novo *locus*, desvela-se a infância como finita e limitada há um tempo e período, linguagem e arranjo histórico. O que eclode dessa mudança é a destrancendentalização de um conceito que atravessa a filosofia e a pedagogia moderna.

É sabido que nesse novo contexto, como consequência da filosofia da linguagem em oposição à filosofia da consciência e ao modo objetivador da ciência e da técnica, a infância conquista novas garantias: maior expressividade, interação, e rompe, também, com a relação sujeito-objeto. Aos poucos, a partir das experiências oriundas do mundo da vida, a infância pode colocar nos novos cenários pedagógicos as questões trazidas do seu mundo da vida, participando, gradativamente, de processos intersubjetivos.

Ao pluralizar a infância, ocorre maior e melhor compreensão dessa etapa e, ao mesmo tempo, são criados novos desafios aos múltiplos contextos que a ela se relacionam. Não se trata mais agora de retroceder a uma definição apriorística de infância, mas de autorizar que ela possa se expressar nas suas singularidades.

Abre-se com isso o questionamento: o modelo de educação atual está preparado para essas acepções de infantil? Temos condições de enfrentar pedagogicamente essas novas exigências? Vale lembrar que essas exigências não foram inventadas, mas já estavam, desde há muito, em nossos contextos, apenas nós é que não as percebíamos.

A pluralidade é uma categoria que refuta o caráter unitário quando esse é dado de forma *a priori*, rompendo com as diversas concepções preexistentes de vida e do mundo, consideradas imutáveis e eternas. Diferente disso, aponta para o transitório. Com referência à infância, no contexto de pensamento pós-metafísico, essa exigência é ainda maior.

O individualismo e os exageros da ciência objetivadora restringiram o potencial da pluralidade. Hoje, num outro contexto, é permitido novamente defender a pluralização no universo infantil reconhecendo as diferenças por um lado e, por outro, buscando a validade dos direitos já legitimados sobre a infância. Parece paradoxal, mas o que estamos apontando é a possibilidade de mantermos direitos que emanaram de outros contextos, mas que podem ser continuamente revisados e interpretados à luz de novas exigências, apontadas tanto no plano teórico, quanto no plano prático. Vale lembrar apenas os graves índices de trabalho e prostituição infantil no cenário brasileiro.

A infância já não é mais dependente de tutela, nem é objeto. Ao contrário, já se aponta para a educação da infância sobre outros indicativos. No caso brasileiro, houve contribuições importantes que permitiram, gradativamente, esse olhar plural do infantil. Como a infância começa a ganhar destaque, o estado brasileiro a reconhece em algumas dimensões: assistencialista, dadas às necessidades dos contextos; a criança cidadã, na linha de que as “crianças são o futuro da sociedade”; as crianças como seres de direitos (ECA, PCNI), por meio da criação de um corpo de conhecimento e procedimentos especializado na defesa da infância; e também a fase do atendimento às crianças.

Efetivamente, essas legislações não atendem às crianças brasileiras naquilo a que se propuseram. Elas apontam para garantias fundamentais. Contudo, a força dos contextos onde nossas crianças encontram-se desde já sugere legislações que mudem o foco do ordenamento para o entendimento. No bojo das atuais legislações, estão os princípios da tradição metafísica, que nem sempre conseguem dar

conta de novas demandas emergentes. Desse modo, algumas questões permanecem em aberto: como reconhecer a pluralidade se, no fundo, a intenção da racionalidade sistêmica vigente consiste na sustentação da mão-de-obra para o mercado de trabalho? O modelo predominante foi o de atendimento à infância, que se tornou elitista. A pluralidade, nos moldes do pensamento pós-metafísico, visa romper também com esse modelo hegemônico que sustenta as políticas públicas na educação infantil com o velho slogan: “toda criança na escola”. Apenas incluir quantitativamente não significa reconhecer as diferenças. O todo, nesse caso, não considera as diferentes dificuldades por elas vivenciadas.

Já o pensamento pós-metafísico, ao buscar conceber as infâncias no plural, reconhece multiplicidade de formas sem aquela necessidade de remetermos sempre a uma origem no singular. Esse dado nos sugere que podemos conceber as crianças de várias formas, com suas diferentes faces e que já não podemos mais falar em infância, mas infâncias. E o que isso significa na prática?

Significa que temos que redefinir as nossas formas de compreender as infâncias. A dificuldade que tivemos vem desde a busca do primeiro princípio que os gregos tanto almejavam, visando superar as múltiplas formas de explicar a realidade através dos enredos e explicações míticas. A razão, como identificam os autores da Dialética do Esclarecimento, já nasce debilitada. Ela traz em si a idéia de domínio. Essa mesma racionalidade, quando empenhada em descrever a infância, restringe-a de forma violenta, como vimos a partir do referencial adorniano.

A perspectiva idealista de descrever a infância, a partir da necessidade de reduzir tudo ao uno, desvaloriza as crianças nas suas formas, imagens e culturas próprias e cria estereótipos e endereçamentos. Esses endereçamentos conseguem generalizar algumas determinações ao universo infantil.

No contexto pós-metafísico, não há mais essa leitura que privilegia de forma dualista as dimensões do saber. Quanto à infância, o que podemos afirmar é que tanto as condições das vivências cotidianas das crianças quanto às definições conceituais não merecem privilégio algum, pois, no universo da linguagem, o ser se manifesta e se constitui de várias formas.

Não querendo restringir essa abertura que tanto reivindicamos pelo reconhecimento das múltiplas faces da infância, mas também tendo cuidado para não cairmos na lógica de um pensamento de que “tudo é permitido” e tendo a consciência de que “uma razão única se tornou inaceitável”, como afirma Kettner (1996, p.8), procuramos apresentar a seguir algumas referências que no contexto atual estão consensuadas.

Pontos de Confluências sobre as Infâncias

Considerando todo o empuxo que a pluralidade sugere ao conceito de infância, uma filosofia da infância no contexto do pensamento pós-metafísico permite visualizar que as diferentes demarcações teóricas apontam em seu

conjunto para algumas confluências que não são de exclusividade da filosofia, mas que tangenciam o terreno da sociologia, psicologia, antropologia e da teoria da educação. Esse conjunto indica alguns marcos que nos permitem visualizar a infância nas suas diferenças. Ao apresentarmos, a seguir, dez pontos de confluências para a leitura da infância, não estamos pretendendo restringir a sua multiplicidade, mas apontar possíveis consensos resultados deste estudo:

1 a infância deve ser estudada como uma categoria histórica e se constitui num tempo e espaço específico. Essa proposição derruba aquela noção metafísica de uma infância de bases idealistas que, em muitos casos, não serve para interpretar os diferentes contextos em que as crianças se encontram inseridas. A sugestão de Habermas (2002) é que a consciência transcendental (portadora de sentido) deve concretizar-se na prática do mundo da vida, adquirindo carne e sangue em encarnações históricas. Como um dos representantes do pensamento pós-metafísico, pode-se inferir dessa concepção uma leitura da infância cujo referencial é o seu mundo prático. Como histórica, vivida em cada criança, a infância sugere o abandono da perspectiva metafísica e uma nova compreensão vinculada em cada tempo e contexto, abrindo, desse modo, nosso olhar para novas interpretações da infância;

2 a infância deve estar orientada por uma outra noção de racionalidade. O pensamento pós-metafísico ao apontar, com Habermas (2002), para a destrancendentalização da razão, sugere a possibilidade de um olhar para a infância que pode se constituir tendo como referência o horizonte lingüístico. Nesse sentido, o foco de compreensão da infância ocorre a partir dessa mudança que situa a razão endeusada e abstrata nos campos que lhes são próprios. Daí a possibilidade de um olhar para a infância, tendo como pano de fundo o mundo prático pré-reflexivo. Desse novo horizonte pode emergir, sem dúvida, um novo saber, afinal, como afirma Habermas em *Pensamento Pós-Metafísico*, nossas realizações cognitivas emergem desse mundo. De fato, nisso reside a inversão clássica entre teoria e prática. Acreditamos que ela pode, além de promover maior aproximação das culturas especializadas, oferecer novas interpretações da infância coadunada aos modos práticos de vida. Essa inversão pode também contribuir para o entendimento das patologias e debilidades sociais, que hoje se tornam cada vez mais visíveis. Como sabemos, a infância não se situa fora desse contexto. A racionalidade comunicativa pode permitir não só o entendimento das fragilidades da aceção moderna de infância como apontar para o alargamento dessa compreensão;

3 é necessária a liberação do potencial comunicativo reprimido da infância. A noção de infância como declinação de infante (como aquele que não fala) é, fundamentalmente, metafísica. A defesa e a tentativa de liberação do potencial comunicativo reprimido podem nos sugerir (a partir do diagnóstico que fizemos da infância nos moldes modernos) o reconhecimento das crianças como seres que possuem voz e desejos próprios. Em seu nível, estabelecem diálogos com o adulto liberando o potencial comunicativo intrínseco nesse universo, pois, como afirma Habermas (2002), a linguagem substitui a relação sujeito-objeto pela

relação sujeito-sujeito, em que os envolvidos se entendem sobre algo e se manifestam como recusa a qualquer forma de objetivismo. No entanto, é necessário afirmar que o diálogo aqui reconhecido, criança-adulto, não está no nível sugerido por Habermas. A criança participa desse processo como participante do mundo da vida. Vale lembrar que, num nível de argumentação habermasiana, esse diálogo sobre o reconhecimento das crianças (com voz) pelos participantes do discurso permite a inversão da relação subjugadora adulto-criança, na qual apenas o adulto possui voz. A infância, não sendo mais concebida a partir da relação objetivadora, é liberada em suas potencialidades e adquire espaço e voz nesse debate por meio das demandas (situações-problema) que as crianças trazem do mundo da vida. No contexto do pensamento pós-metafísico, a infância (dentro de sua especificidade), desde já, se encontra num universo onde a linguagem já está dada como condição para sua expressividade, sem coação, mas como instrumento de mediação. Acreditamos que uma leitura de infância contextualizada com o nosso tempo deve permitir, em cada contexto, a liberação desse potencial, possibilitando-nos inclusive outras aprendizagens sobre o universo infantil. Esse aprendizado pode ocorrer no nível do debate entre adultos que buscam legitimar novos entendimentos sobre o universo infantil, trazendo contribuições para novas interpretações das crianças nos cenários atuais. Isso contribui também para rompermos com a compreensão da criança passiva que apenas obedece e escuta;

4 o reconhecimento e a denúncia das intervenções do mundo do sistema no universo infantil. Uma leitura filosófica da infância não pode ignorar o diagnóstico habermasiano das crescentes interferências do sistema sobre as formas de vida. É justamente a partir dele que nos é permitido, no contexto do pensamento pós-metafísico, uma melhor compreensão do que denunciamos em todo este estudo e, principalmente, com Adorno, pode-se identificar a forma que a racionalidade sistêmica atua no universo infantil a partir do conceito de indústria cultural. Auxilia-nos no entendimento de questões burocráticas do estado nas formas de vida da criança (tanto no que concerne à garantia de direitos, quanto nas decisões arbitrárias que violentam os saberes presentes nas estruturas do mundo da vida das crianças). Ignorar esse diagnóstico consiste numa omissão da filosofia que se propõe a pensar sobre questões do nosso tempo. Como vimos, as estratégias sistêmicas atuam deliberadamente no universo infantil e adulto, impondo sentido para as ações pedagógicas, mas que, na realidade, atendem aos interesses das relações de poder e econômicas;

5 o reconhecimento da mimesis como recurso de aprendizagem e expressividade à infância pós-metafísica. Como vimos, a indústria cultural, a ciência e o positivismo se encarregaram de promover a dispersão do espírito. No contexto do pensamento pós-metafísico, desde já está aí a possibilidade de recuperarmos imagens formativas que, em meio à pluralidade, apontam para o consenso. Não mais um consenso absoluto, mas provisório. Nesse arranjo, como nos lembra Trevisan (2000), a mimesis permite que as crianças aprendam

mimetizando-se aos objetos de seu convívio diário, permitindo uma nova dimensão estético-expressiva.

A educação das crianças, quando institucionalizadas, as afasta do seu ambiente do mundo humano. A mimesis contribuiria para repensarmos, inclusive, o espaço físico chamado escola e, até mesmo, os nomes que utilizávamos há bem pouco na organização de nossa estrutura de ensino, como por exemplo, delegacia de educação, grade escolar. Que recordação terá uma criança desses nomes e que associações poderá fazer? Como lembra Trevisan, os espaços arquitetônicos das escolas são construídos dentro dessa lógica calculista, com determinados padrões arquitetônicos que se distanciam das estruturas do mundo da vida das crianças. Em seu entendimento: “[...] para opor a essa racionalidade invasiva do mundo da vida a mimesis pode auxiliar na potencialização de novos processos de aprendizagem, propiciados pela reflexão do fenômeno educativo à luz da razão comunicativa” (Trevisan, 2000, p.304).

A mimesis, sem dúvida, abriria o espaço para elementos que não fazem parte dessa racionalidade sistêmica como a lucididade, criatividade e a espontaneidade. A dimensão mimética pauta-se pela lembrança da criança livre dos processos de infantilização institucionalizados pela escola na modernidade. Aponta para a possibilidade de que as crianças possam, além da aprendizagem lúdica, sentir prazer e gosto pelas formas e cores. Educa pela brincadeira, principalmente, possibilita às crianças grande atração no jogo livre de formas, tão ignorado nas escolas atuais. Acima de tudo, educa a sensibilidade das crianças. Pela mimesis, chegaríamos à educação estética das crianças unindo ludicidade, criatividade e capacidade de transformação. No horizonte da linguagem, ela possibilita à infância nova forma de flexibilidade, além de apontar para relações sem violação e coerção à educação estética da criança;

6 a criança não é mais objeto. O pensamento pós-metafísico deixa clara a superação dessa relação objetivadora. Reconhece que as crianças têm voz, vontades, desejos e posicionamentos que fazem parte da sua constituição; que as crianças são sujeitos com suas singularidades e potencialidades diferentes dos adultos; reconhece essas diferenças e sugere a construção de espaços para novos diálogos que permitam, por meio das estruturas do mundo da vida infantil, externar suas vontades, anseios, necessidades. E esse, sem dúvida, é um processo profundamente pedagógico. Os processos de objetificação das crianças já foram denunciados na modernidade pelos pensadores da Escola Nova. No entanto, nesse modelo, apenas invertiam a relação, ou seja, sempre havia um sujeito no processo de ensino/aprendizagem. O pensamento pós-metafísico, longe de reforçar essa relação, entende que (a criança) é, ao mesmo tempo, ouvinte e falante, abrindo espaço para o rompimento dessa hierarquização absolutizadora nos processos. O adulto aqui cumpre a função de mediar o processo. A criança não pode ser mais vista como reprodutora passiva do conhecimento e da cultura. Ela aprende estabelecendo relações com suas experiências do mundo vivido, deixando de ser um objeto do processo educativo.

Num de seus textos, Gimeno Sacristán (2005, p. 12), denunciando o paradigma dominante que não pautou pela autenticidade no estabelecimento de diálogo com as crianças, tece a seguinte crítica:

Ao acreditarmos que são “menores”, sua voz não nos importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a idéia que temos sobre quem eles são. Os adultos definem a si mesmos, e os menores são definidos pelos adultos. Se eles não falam, somos nós, os adultos que fazemos isto por eles. É lógico que a explicação de sua experiência esteja muito intermediada pelas visões que temos deles.

Gimeno Sacristán (2005) aponta para o fato de que, na ausência do diálogo, criamos representações que não condizem com a sua realidade, e nos questiona sobre quais aspectos de sua existência levamos em consideração quando discorremos sobre as crianças. Superando essa deficiência no contexto pós-metafísico, deve ocorrer o desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem maior aproximação entre o universo do adulto com o da criança como vemos na abordagem a seguir;

7 a necessidade de maior interação entre a criança e o adulto sugerida a partir da noção de intersubjetividade. Conforme Hermann (2004), um possível alcance pedagógico da teoria de Habermas consiste na mudança da relação clássica de domínio (orientada pela filosofia da consciência sujeito-objeto) para uma relação dialógica (a partir da qual não há um sujeito que coordena a ação sobre objetos, mas uma nova perspectiva relacional sujeito-sujeito). Aqui, a infância pode adquirir novos espaços, saindo da passividade e adentrando num mundo que pressupõe a interação. Pela ação comunicativa, aquelas dificuldades de entendimentos causados pela relação meio-fim podem assumir outro sentido. É claro que o nível de diálogo sugerido por Habermas, visando ao entendimento, possui maiores exigências. Não estamos ignorando o fato de que as crianças ainda não possuem argumentos a esse nível. O que estamos inferindo, a partir dos impasses que apontamos neste estudo (da ausência de entendimento entre o universo infantil e o adulto justamente pelo predomínio da racionalidade subjogadora) é a possibilidade de maior aproximação desses universos. E isso ocorre pelo fato das crianças encontrarem-se no mundo da vida, possuindo saberes não-temáticos, que podem ser, a qualquer momento, problematizados. A compreensão do mundo da vida pode ser profundamente incluyente às crianças, pois não há mais como separar os universos, elas já estão aí, participando desse arranjo existencial. Isso pode permitir um avanço significativo à medida que, na perspectiva metafísica, o adulto entendia que pela subjogação e coação poderia conduzir (por intermédio da educação) as crianças a um estágio de liberdade, entendendo ser o adulto (educador) um condutor da criança para um estágio melhor.

O que podemos visualizar no contexto pós-metafísico é o aumento significativo da aproximação dos universos infantil e adulto. Isso fica evidente nas diferentes manifestações cotidianas, nos mais diferentes espaços pedagógi-

cos. É claro que alguns ainda a ignoram, obviamente, mas a força do contexto impele o aumento desse contato, tanto na família quanto na escola;

8 a criança não é mais vista como o futuro idealizado. Com a mudança na noção de tempo e com a emergência do conceito de “presenteísmo”, a infância deixa de ser vista como o “ainda não” que deve ser lapidado, e passa a ser o agora, o hoje. Isso sugere uma redescrição da infância. Os investimentos da pedagogia devem buscar o centro de interesse da criança no presente e não mais no futuro. Essa mudança aponta para conteúdos que possuam maior sentido de vida e que pertençam ao universo infantil. Esse investimento no tempo presente possibilita também que a criança, em seu tempo, apresente problemas e situações problemáticas oriundas de seu universo de curiosidade. Normalmente, esses problemas fazem parte de situações vividas e das relações que estabelece no seu contato com questões éticas, cinema, histórias infantis, músicas, brincadeiras e brinquedos.

O aluno também pode, ele mesmo, sugerir no seu tempo a redescrição de uma história ou de qualquer evento. Incentiva-se, desse modo, a vivência e a criatividade, como também a possibilidade de fazer parte do enredo. A noção de futuro é moderna, ligada à filosofia da história. O pensamento pós-metafísico não está preocupado com essa nova idealização, mas com a possibilidade de novas aprendizagens a partir do contexto em que a criança vive. Liberamos, desse modo, o grande débito que as crianças herdaram ao nascer: ser o futuro por outros almejado. Fica reafirmado que a infância não é uma idade de transição, mas uma fase etária com características distintas, em cada momento histórico;

9 a necessidade de limites na infância. Discutir os limites associados à infância pressupõe uma definição de adulto e de infância e da força que um exerce sobre o outro. No contexto moderno, essa definição de papéis era bem clara, como também a hierarquia e o poder que o adulto exercia sobre a criança. Na atualidade, alguns educadores contemporâneos sofrem porque não se dão conta de que estão pensando ainda dentro de um paradigma que acredita num ponto de referência que resolva os problemas da indisciplina e dos limites na infância. Assim, tanto a perspectiva da pedagogia disciplinadora, que acreditava e tinha convicção do momento certo de impor limite, quanto a pedagogia da liberdade e seus herdeiros, que tinham convicção de que trabalhando o aluno de forma espontânea resolveríamos os problemas da indisciplina e dos limites, vemos também estudiosos, no contexto atual, defendendo em seus postulados a existência de papéis claros nessa discussão. Eles procuram afirmar qual é a postura da família, a posição dos professores e da sociedade no que tange à busca da boa disciplina no universo infantil.

Em nosso entendimento, todos eles acreditam nesses argumentos porque estão pensando ainda dentro de uma visão metafísica da educação, que sempre tinha uma clareza sobre como agir em determinadas situações. Pensamos que é injusto oferecer livros e palestras aos educadores com novos receituários sobre como disciplinar a infância. Em nosso entender, isso consiste numa de-

magogia: oferecer respostas para algo que não tem soluções únicas. E por que não existem soluções?

Desde há muito, fomos educados e educamos acreditando possuir em nossos postulados verdades seguras sobre as coisas. Depois do pensamento de Nietzsche, Heidegger, Richard Rorty e até mesmo Habermas, entre outros, se torna difícil acreditarmos naquelas instituições que, ao longo dos séculos, consolidam alguns paradigmas (produzidos no âmbito da ciência) que ofereciam soluções para os problemas da humanidade. O universo plural invade todas as esferas de nossa forma de vida contemporânea. No que tange à disciplina da infância, não vemos hoje como encontrar soluções únicas para manter alunos disciplinados em universos tão diferentes. A pluralidade exige muito mais do professor, que deve recriar de acordo com os contextos, formas inteligentes de ir produzindo consensos com as suas diversas turmas, sendo que cada turma já é um espaço de manifestação de múltiplas diferenças.

Desse modo, não existe limite na medida certa. A melhor maneira para se trabalhar a disciplina na infância é aquela encontrada a partir do momento que se conseguiu estabelecer alguns consensos mínimos com seu filho e com grupo de aprendizes e ensinantes.

Os educadores devem se desprender dessa busca de uma solução para o problema e se abrirem para as múltiplas formas criativas que podem estar com eles mesmos. Vendo os limites nessa perspectiva, sem dúvida, nos sentiremos mais aliviados, iremos parar de buscar soluções e poderemos fugir dessa que-rela entre família e escola, na qual uma atribui a culpa à outra no estabelecimento de limites à criança.

Discutir a disciplina e os limites hoje, no universo infantil, pressupõe uma concepção livre da idéia de culpa e de receituários. A ausência dessa discussão, dessa capacidade de dialogar nesse cenário múltiplo, leva educadores e pais à adoção de posturas neoconservadoras, afirmando que pretendem voltar à disciplina que era mantida pela força. Isso consiste num grave retrocesso. Assim como é decepcionante observar aqueles educadores que afirmam ter perdido o controle da turma e, por isso, deixam-nas fazer o que querem.

O fato de não haver mais uma medida certa na disciplina e nos limites da infância de modo algum deve fazer com que os educadores percam suas expectativas no ato de educar. Ao contrário, por saber que habitamos um mundo marcado pela idéia de pluralidade, deve nos instigar a estabelecermos novos diálogos com as crianças, que a cada dia estão mais carentes, novas atitudes, novos estudos e, assim, com uma nova cosmovisão, podemos pautar nossas relações numa nova ética: a do reconhecimento e respeito do outro. Essa, sim, pode nos ensinar que disciplina não é algo ruim e pesado, mas algo que contribui para qualquer relação de convivência social. É claro que isso exige desprendimento, mas sem desprendimento não há aprendizados. Sugerimos à infância construção de limites pelo entendimento, e não o estabelecimento de limites pela força;

10 a infância não morreu nem está desaparecendo. Essa tese de Postman (1999), que teve grande impacto, pode ser hoje refutada. O que desaparece são as construções que os adultos teceram sobre o universo infantil nos moldes do paradigma metafísico. Uma leitura de uma filosofia da infância de corte pós-metafísico considera o contrário. Não apenas está viva a infância como também se expressa de múltiplas formas. Ao contrário do que foi afirmado, a infância que assistimos hoje ampliou, inclusive, seu espaço no que concerne à garantia de direitos.

A questão é que a maioria dos direitos em relação às garantias das crianças está sustentada sobre os moldes modernos da universalidade. O que, de modo algum, é negativo. No entanto, presenciamos a grande dificuldade da efetivação desses direitos em alguns contextos. No caso brasileiro, isso não é novidade, pois o número de crianças em situação de exclusão social é assustador. Longe de considerar um desaparecimento, o que presenciamos, cotidianamente, é o investimento pelos setores público e privado de esforços e recursos na diminuição dos índices de exclusão. Isso aparece no empenho da UNICEF, ONU, Ministério da Educação, Institutos de Estudos e Pesquisas sobre as crianças, políticas públicas e ações de responsabilidade social pelas ONGS e entidades privadas e jurídicas, que levantam a bandeira pela possibilidade de uma infância com garantia de direitos.

Algumas Considerações

Uma das intenções deste estudo foi a de demonstrar como explorar os espaços ainda encortinados pela racionalidade ocidental na criação de uma noção de infância que se encontra vinculada ao estabelecimento de outros princípios. Corroboradas as limitações dos conceitos antes revisitados, identificamos, a partir do contexto do pensamento pós-metafísico, um horizonte bastante profícuo para pensar a infância e a subjetividade. A referência utilizada como um dos expoentes dessa matriz foi Habermas, cujo pensamento possibilitou-nos um alargamento da compreensão dos conceitos.

Reconstruindo o potencial crítico da modernidade, a teoria de Habermas pode permitir essa renovação, associada à infância e à subjetividade. Isso foi uma inferência que fizemos no decorrer da pesquisa. Quanto à subjetividade, fica explícito no estudo o deslocamento e avanço que Habermas sugere. Rompe-se e transcende-se a velha dicotomia (sujeito-objeto) e, no horizonte da intersubjetividade, assume-se um papel mais harmonioso, solidário e cooperativo. Vinculando isso à infância, como apontamos, também pode fugir dessa relação objetivadora e liberta-se sem perder a orientação. Ampliam-se, no sentido das garantias de expressividade, interações, novas aprendizagens e compartilhamento do mundo vivido. É uma infância que é também reconhecida como subjetividade (não igual àquela pensada de acordo com a filosofia da

consciência), mas profundamente integrada nessa comunidade comunicativa. É uma infância que se reconhece como histórica e não se considera como definitiva e atemporal; sofre cotidianamente as intervenções do mundo sistêmico sobre mundo da vida; rejeita as formas de objetivação; interage mais com o universo do adulto; é considerada no presente e não mais como idealização de um futuro; compreende a necessidade de limites sem coação e receituários; não está morta nem desaparece, mas está profundamente viva, reivindicando a garantia de direitos.

O espaço criado pelo pensamento pós-metafísico, em especial pela leitura de Habermas, pode dar nova interpretação, sugerir e abrir novas possibilidades para que se criem as condições de legitimidade aos saberes sobre a infância. Longe de indicar o seu desaparecimento, esse deslocamento aponta para significados de uma infância que assume novos contornos, sem cair em extremos e nos irracionalismos. Exige desvencilhamento das formas engessadas de pensarmos a infância isolada do mundo da vida. Indica também seu reconhecimento não mais como dependente, frágil e minoritária. Aponta para os limites que os cursos de pedagogia ainda possuem quando querem definir a infância, reforçando o conceito moderno. Não extingue a especificidade da infância, mas aproxima-a do mundo adulto, partindo do pressuposto que, desde já, as crianças participam do mundo da vida.

No decorrer da investigação, fica claro que possuímos medo de enfrentarmos a multiplicidade de formas no universo infantil. É nessa perspectiva que muitos a rejeitam. O fato de procurarmos demonstrar, ao desconstituir estruturas seguras, a pluralidade infantil, reforça a premissa de que jamais podemos definir a priori qual é a ação correta que devemos tomar em relação à infância. Muda-se o foco do problema. Desse modo, no pensamento pós-metafísico, a pluralidade insere um corte profundo em relação à noção moderna de infância.

Se o mundo é plural (não podemos negar), ignorar esse fato seria, hoje, cometer o mesmo equívoco que cometeram os modernos quando, ao afirmar o reconhecimento da infância, negaram as possibilidades de suas múltiplas expressões. Desse modo, a pluralidade infantil cria muitos desafios aos envolvidos no compromisso de educar e aponta para novos exercícios, aprendizagens, alguns desvencilhamentos e alargamento de racionalidade (comunicativa). Nesse sentido, o contexto do pensamento pós-metafísico, tendo por uma das referências a perspectiva habermasiana, oferece uma possibilidade interpretativa da infância, renovando também os da modernidade. Também aponta para as possibilidades de universos infantis mais vivos, expressivos e impregnados da possibilidade de criatividade.

Ao invés do saudosismo da infância metafísica, surge a indicação de que é necessário libertar a infância para expressar-se, por meio de múltiplas formas, a partir dos seus contextos. Essa compreensão coloca sob suspeita as leituras de infância que possuímos e que não podem mais se sustentar.

Recebido em fevereiro de 2008 e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1 Este artigo é resultado de um estudo de tese de doutorado defendida na UFRGS, sob orientação da Professora Dra. Nadja Hermann. Aqui apresentamos apenas um recorte.

Referências

- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER. Sobre Sujeito e Objeto In: _____. **Palavras e Sinais**: modelos críticos. Tradução Maria Helena Ruschel; Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes 1995.
- DALBOSCO, Claudio Almir. (Org.). **Filosofia Prática e Pedagogia**. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2003.
- DUTRA, Delamar José Volpato. **Razão e Consenso em Habermas**: a teoria discursiva da verdade, da moral, do direito e da biotecnologia. 2 ed. rev. ampl. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.
- GADAMER Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GHIRALDELI, JUNIOR, Paulo. **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- GIACÓIA Junior Oswaldo. **Sonhos e Pesadelos da Razão Esclarecida**: Nietzsche e a modernidade. Passo Fundo: UPF, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **O Aluno Como Invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artemed, 2005.
- HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Tradução de: Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-metafísico**. Tradução de: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 2001. Vol. 1.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 2001. Vol. 2.
- HERMANN, Nadja Prestes. Os Alcances Pedagógicos da Crítica Habermasiana à Filosofia da Consciência. In: DALBOSCO, Claudio Almir; TROMBETA, Gerson Luis; LONGHI, Solange Maria (Orgs.). **Sobre filosofia e Educação**: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004.
- HERMANN, Nadja Prestes. **Educação e Racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

- HERMANN, Nadja Prestes. *Metafísica da Subjetividade na Educação: as dificuldades do desvencilhamentos*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, 22 p. 81-94, jan./jun. 1997.
- HERMANN, Nadja Prestes. **Pluralidade e Ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HERMANN, Nadja Prestes. **Validade em Educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- KANT Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- KANT Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cocke Fontanella. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.
- KETTNER, Mathias. Einleitung. In: APEL, Karl-Otto; KETTNER, Mathias (Orgs.). **Die Eine Vernunft und die Vielen Rationalitäten**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Metafísica e Nihilismo**. Remulê Dumará, 2000.
- PEREIRA, Vilmar A. **A Pedagogia de Rousseau: desafios para a educação do século XVIII**. Passo Fundo: Clio Livros, 2002.
- POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.
- RORTY, Richard. **A Filosofia e o Espelho da Natureza**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.
- TREVISAN, Amarildo L. **Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

Vilmar Alves Pereira é doutor em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Membro do Grupo de Pesquisa (CNPQ) Racionalidade e Formação; Professor de Fundamentos da Educação na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus São Gabriel- RS.
E-mail: vilmar1972@bol.com.br