



AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E AS TEORIAS EDUCACIONAIS MODERNAS E CONTEMPORÂNEAS

Paulo Ghiraldelli Jr.

RESUMO – *As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas.* O texto trata de diferentes concepções de infância, em Descartes, Nabokov, Hegel, Ariés e outros. Comenta uma posição metafísica e uma posição historicista. A concepção naturalista de infância, no início, é uma metafísica posição. Ela tem duas direções, com Rousseu e Nabokov, por exemplo. Em vez disso, Hegel e Ariés seguram a bandeira dos historicistas, mas eles ainda estão no campo da metafísica. Podíamos dar mais um passo, com Rorty, unindo naturalismo e historicismo. O texto coloca as concepções de infância junto com as concepções de filosofia da educação e teoria educacional. No final, o texto mostra um novo pensamento: o campo pós-moderno em filosofia da educação e teoria educacional, em que se abandona a noção moderna de infância.

Palavras-chave: *infância, filosofia da educação, pragmatismo, história da educação, Rorty.*

ABSTRACT – *Childhood conceptions and the modern and contemporary educational theories.* This paper discusses several conceptions of childhood: Descartes, Nabokov, Hegel, Ariés and others. It comments a metaphysical position and a historicist position. The naturalist conception of childhood, in the beginning, is a metaphysical position. It has two directions, with Rousseau and Nabokov, for example. Instead Hegel and Ariés catch the flag from the historicist, but still they are in the field of metaphysics. We could give more a step, with Rorty, joining naturalism and historicism. The article put the childhood conceptions together with the conceptions in Philosophy of Education and Educational Theory. In the end, the text shows a new thinking: the post-modern field in Philosophy of Education and in Educational Theory, giving up the modern notion of childhood.

Key-words: *childhood, philosophy of education, pragmatism, history of education, Rorty.*

Concepções da infância: Rousseau e Nabokov

Quando se trata de julgar questões que envolvem “direitos da infância”, em geral temos dois grupos de pessoas. Há um grupo que acredita na idéia da infância como sendo um período prolongado, que se caracteriza principalmente pela inocência. Contestando este, há um outro grupo que defende a idéia de que a infância, sendo ou não um período longo, pode ser pensada como possuindo uma série de características, mas nunca as de inocência e bondade como essenciais.

O primeiro grupo, pode-se assim dizer, é o herdeiro de um movimento específico na história do pensamento no ocidente, a saber, a ruptura proporcionada por Rousseau em relação às concepções sobre a infância vindas de Santo Agostinho e de Descartes. Como se sabe, Santo Agostinho viu a criança imersa no pecado, na medida em que, não possuindo a linguagem (“infante”: o que não fala – portanto, aquele que não possui *logos*), mostrar-se-ia desprovida de *razão*, exatamente o que seria o reflexo da condição divina em nós, os adultos. Descartes viu a criança como alguém que vive uma época do predomínio da imaginação, dos sentidos e sensações sobre a razão, e mais, uma época da aceitação acrítica das tradições, postas pelos preceptores – tudo o que macularia nosso pensamento, conduzindo-nos mais tarde, uma vez adultos, à dificuldade no uso da razão e, portanto, ao erro. Para os dois, Agostinho e Descartes, quanto mais cedo saíssemos da condição de criança, melhor para nós¹.

Rousseau rompeu com a visão agostiniana e cartesiana na medida em que colocou o erro, a mentira e a corrupção como sendo frutos da incapacidade de julgar de quem não pode mais beneficiar-se, nos seus julgamentos, do crivo de um “coração sincero” e puro, próprio da condição infantil, o protótipo da condição do “bom selvagem”. A infância, até então a inimiga número um da filosofia e, portanto, da verdade e do bem, agora, inversamente, seria a própria condição para a filosofia. Nela estariam a inocência e a pureza, necessárias para o acolhimento da verdade e para a participação no que é moralmente correto².

O segundo grupo pode ser razoavelmente vinculado a vários pensadores e escritores contemporâneos. Penso que Nabokov é um bom exemplo aqui, pelo espírito francamente contrário ao rousseauísmo – algo que nos lembra Nietzsche. Se voltarmos ao seu romance *Lolita*³, principalmente ao capítulo 28 da parte I, veremos o personagem Humbert, ao se preparar para se deleitar com o corpo de Lolita, então com doze anos, se consolar lembrando que ela estará dormindo (está dopada) e que ele, no limite, não irá de fato completar o ato. O consolo é para com sua própria consciência de, como diz, “habitante do Velho Mundo”, “eu, Jean-Jacques Humbert”. O filme *Lolita*, na sua segunda versão, nos permite visualizar a idéia de Nabokov de ligar Humbert e Rousseau por meio das expressões, “eu, Jean-Jacques Humbert” e “habitante do Velho Mundo”. A

proteção à infância, para Nabokov, era uma idéia que vinha do Velho Mundo e, ainda que parecesse tão mais vigente na América do que na Europa, ela havia se tornado, uma vez na América, uma piada que só atormentava a mente do personagem. Pois, afinal, Lolita tinha experiências sexuais, inclusive com pedófilos, na sua escola religiosa – ironicamente uma escola adepta de acampamentos, teatro e outros eventos, os quais via como oportunidade de socialização das crianças. As meninas, por sua vez, não só não estavam com medo disso ou horrorizadas com suas práticas, até mesmo com pedófilos, mas eram cúmplices nessas experiências – perversamente cúmplices. Nada há de inocente, puro ou bondoso na infância desenhada por Nabokov.

Concepções de infância: Hegel, Collodi e Ariès

Conversas afinadas com um certo espírito nabokoviano podem parecer subversivas em relação à infância clássica, rousseauísta. Mas, de fato, nem sempre fazem muito contra ela. Muitas vezes dão margem, apenas, a um rousseauísmo invertido. Seguem a concepção clássica na medida em que podem, muito bem, pensar a infância como um dado natural. A infância não seria inocente, mas nem por isso não cumpriria o destino posto pela sua natureza.

Há pelo menos duzentos anos, desde Hegel, uma boa parte dos ocidentais começou a falar sobre as coisas do mundo de um modo diferente, considerando-as menos como situações e elementos dados e imutáveis, “naturais” (no sentido essencialista do termo), mas como situações e elementos historicamente construídos. Assim, começamos a esboçar uma terceira via para conversarmos sobre as crianças. Novos sentimentos associados a essa nova forma de falar sobre *o que fazer* com as crianças, em favor da comodidade dos adultos e da comunidade, ganharam algumas pessoas das cidades do ocidente nos séculos XIX e XX. Nessas conversas, no início do século XIX, a infância já aparece como algo obtido por *construção*. Inclusive, uma construção que a entrelaça com a cidade e com a escola. O conto *As Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, é uma narrativa desse tipo⁴.

Como se sabe, o conto começa com um marceneiro, Gepeto, que recebe de presente um pedaço de pau falante e o transforma em um boneco. Pinóquio, o boneco de madeira, não é, obviamente, uma criança. Como nota o Grilo-falante, o que é pior em Pinóquio é que “ele tem cabeça de pau”. Para ser um “menino de verdade”⁵, seria preciso ser bom para seu pai e para com os outros, ter responsabilidade, ter sua própria consciência. Assim, a fada, para o transformar em “menino de verdade”, depende de alguns pré-requisitos. Para poder agir sobre a obra da natureza (o pedaço de pau falante) e sobre o trabalho paterno (o boneco de madeira), e transformar Pinóquio em um menino, a fada

necessita que ele *já* esteja vivendo como tal. Ora, Gepeto sabe muito bem quem deve, então, proporcionar isso ao Pinóquio. É a escola. Ao trocar seu próprio casaco por uma cartilha, Gepeto indica que acredita na escola como o local que pode fazer Pinóquio ter condições de viver como um “menino de verdade”. Onde fica a escola? Na cidade. A cidade e a escola, então, são responsáveis pela parte mais decisiva da construção da infância. Todavia, elas formam um campo aberto de possibilidades históricas. Nelas, a infância pode ocorrer, mas não necessariamente ocorrerá. Isso fica claro quando Pinóquio vai à cidade, encaminhando-se para a escola, e encontra a raposa e o gato, elementos que vivem na cidade mas que estão longe de serem cidadãos. Desencaminham Pinóquio, mostrando assim as outras possibilidades da cidade. Inclusive, mostram a possibilidade de podermos mudar de cidades, de irmos para cidades terríveis, cidades sem cidadania, como aquela em que habitavam as crianças-asnos, onde Pinóquio quase termina por se transformar completamente em asno.

Contrariando Nabokov e Rousseau, o Pinóquio de Collodi não é essencialmente mau nem bom, é apenas um boneco de pau. Contrariando outros autores, a cidade de Collodi não está sujeita a, digamos, leis histórico-naturais – nela *tudo* pode acontecer, pois ela não está sujeita à lei alguma que não possa ser quebrada ou subvertida. Se Pinóquio for bom e responsável terá feito dessa época de sua *vida* um trampolim para poder dizer, “sou um menino de verdade”. Ao final do conto, de fato, ele se transforma em *menino de verdade*, na medida em que, contrariando aqueles que não são cidadãos e que gostariam de fazer dele também um não-cidadão, o gato e a raposa e outros personagens do mesmo tipo, ele desenvolve comportamentos que indicam, aos olhos de seu pai e da fada, responsabilidade e bondade.

Nós, ocidentais, desde o final do século XVIII, e mais decisivamente no século XIX, ao mesmo tempo que começamos a descrever a infância como algo natural, segundo um recorte que se pretendia único, também utilizamos outras descrições, como a contida em *Pinóquio*. Nesta, a infância é algo recordado de modo menos rígido, pois é vista com algo dependente de construção histórica. Nesse tipo de descrição, a infância surgiu como algo para cuja constituição concorrem várias forças culturais e completamente contingentes, entre as quais a cidade e a escola se tornaram muito importantes.

Mas o historicismo ensaiado no conto de Collodi é bastante ameno perto do que temos no século XX, principalmente nos últimos quarenta anos. Mais do que conversarmos sobre a infância de cada criança como algo que não é de todo essencialmente natural, passamos a falar sobre a própria idéia de “infância natural” como algo historicamente criado! E os que seguem tal caminho, como Philippe Ariès no início dos anos 60, ensinam uma maneira de conversar sobre a infância bastante distante das formas utilizadas pelos dois grupos inicialmente aludidos, os inspirados na virada rousseauísta e os representados

pelo espírito nabokoviano. Philippe Ariès dá continuidade à terceira via, a de Hegel e Collodi.

É certo que Ariès⁶ fala em “descoberta da infância” e, com isso, nubla um pouco a idéia de *invenção* da infância. Assim, com Ariès, ainda poderíamos estar pensando na infância como uma fase natural dos seres humanos, nunca antes percebida, mas que em certo momento seria encontrada por intelectuais de melhor visão. Tratar-se-ia, então, de fazer cada criança viver sob condições específicas, para que sua infância pudesse ocorrer da maneira como a natureza programou. Mas não é este o espírito do texto de Ariès. Ele trata a noção de infância como algo que vai sendo montado, criado a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao *que fazer* com as crianças. Em *Pinóquio*, a escola e a cidade são elementos que concorrem para que o boneco se torne um “menino de verdade”. Ou seja, são as forças culturais, completamente contingentes, que estão presentes e que forjam a infância. Em Ariès, de modo mais abrangente e radical, as próprias noções que diferenciam um menino de um adulto aparecem como criação – criação prática a partir da conversação e dos afetos que os grupos urbanos desenvolvem a respeito de seus filhos. Levar o historicismo de Ariès adiante é, então, admitir que não somente a idéia de infância clássica é uma invenção, mas, claro, que o mesmo pode ser dito da sua inversão nabokoviana. E mais, que toda e qualquer descrição da infância, seja ela posta pela ciência, pela filosofia, pela literatura e pelas artes em geral são, enfim, *apenas* novas descrições. Elas não permitem que as mensuremos nos referindo a uma super descrição que seria, então, a “verdade sobre o que é o *menino de verdade*”.

O que significa conversar sobre as crianças desse modo? Significa não acreditar que os “direitos da infância” – todos esses direitos de proteção já conquistados, e aqueles a conquistar e a inventar, na cultura liberal-democrática ocidental – podem ser ditos válidos porque assentados na verdade teórica que nos pretende dizer “o que é a infância”. Significa não mais procurar explicar e justificar os direitos da criança a partir da “verdadeira definição de menino de verdade”. Mas, então, os direitos da infância estão condenados? Nem sim, nem não. Como assim? Talvez Gepeto possa nos ensinar algo sobre isso.

Gepeto não sabe muito bem o que é ser um “menino de verdade”, a não ser o que todos os habitantes *razoáveis* da cidade sempre disseram, que um menino devia ser bom e responsável, ter uma consciência e não uma “cabeça de pau”. O que ele sabe muito bem é que a cidade oferece um espaço próprio para *todos* os meninos. Na escola, entende Gepeto, viver-se-ia como “menino de verdade” para, enfim, tornar-se “menino de verdade”. Gepeto não espera encontrar na entrada da escola um aviso do tipo “aqui não aceitamos bonecos de pau, só meninos de verdade”, e, de fato, não encontra. Pinocchio consegue matrícula. Por um acordo histórico e cultural, a cidade em que vive Gepeto reserva para as crianças um espaço, isto é, mais um *direito da infância*, pouco

se importando, para tal, em perguntar aos seus sábios locais ou estrangeiros o que é, *verdadeira e objetivamente*, um “menino de verdade”.

Mas não só fundamentar os direitos da infância na verdade *teórica* sobre a infância é pouco possível para uma cultura historicista, da qual participam muitos em nossos tempos. Para alguns que participam dessa cultura, isso pode mesmo, até, ser um perigo. Circunscrever os “direitos da criança” a partir de uma rígida delimitação da infância segundo uma única descrição significa, também, abrir caminho para que muitos bonecos de pau não usufruam desses direitos. Se cairmos na tentação – de padres, metafísicos e cientistas – de fundamentar os direitos das crianças a partir da “verdade sobre o que é o menino de verdade”, talvez a maior parte das crianças fique de fora das nossas conversas e, pior, dos nossos cuidados e preocupações.

As teorias educacionais e a infância

Dentro desse quadro acima colocado, o que se pode dizer da relação entre as grandes teorias educacionais atuais e a infância? Para responder a essa pergunta é necessário que eu diga, também, o que considero como sendo as grandes teorias educacionais dos nossos tempos, tomando aqui como “os nossos tempos” os séculos XIX, XX e agora, o início do século XXI.

As pessoas dos séculos XIX e XX, no Ocidente, assistiram a três grandes revoluções em teoria educacional. Nós, da transição do século XX para o XXI, estamos assistindo a uma quarta revolução. As três primeiras revoluções encontram seus melhores representantes nos nomes de Herbart, Dewey e Paulo Freire. A quarta revolução, da maneira que eu acho que ela está ocorrendo, pode encontrar justificativas em Richard Rorty e Donald Davidson. As três primeiras foram revoluções modernas em teoria educacional. A quarta é uma revolução *pós-moderna*⁷.

Cada uma dessas revoluções gira em torno da emergência de um elemento chave na discussão entre os filósofos da educação. Em Herbart, a emergência da *mente*. Em Dewey, a emergência da *democracia*. Em Paulo Freire, a emergência do *oprimido*. A quarta revolução, por sua vez, segue em torno da emergência da *metáfora* – entendida aí segundo as novas visões de Davidson, lido por Rorty.

As revoluções do passado não perdem a importância perante a revolução que está ocorrendo agora. Pertencem ao “passado” em um sentido cronológico e não valorativo. Podemos ver isso olhando para cada uma das conquistas dessas revoluções. Hoje em dia, avançamos muito em filosofia da mente e não poderíamos fazer teoria educacional sem considerá-la. Assim, a herança de Herbart está viva. No caso de Dewey, mais ainda temos a sensação de algo vivo: não passaria pela maioria das cabeças dos filósofos da educação no Oci-

dente a idéia de adotar a educação autoritária no lugar da educação democrática, e talvez poucos ainda acreditem que poderia haver *verdadeira* educação em uma situação social não dinâmica e não livre. Paulo Freire, por sua vez, está presente na medida em que os países ricos se tornaram mais ricos e os países pobres mais pobres, e que o fenômeno do aparecimento do “desenraizado”, seja ele o pobre ou o pertencente a grupos minoritários, é, agora, também visível mesmo onde estava prometido que desapareceria ou não surgiria: nas democracias ricas da América do Norte e Europa. As três primeiras revoluções, portanto, não se distinguem da revolução *pós-moderna* em teoria da educação, por um pretenso *fato* de que esta última revolução teria superado tudo o que foi pensado em educação anteriormente. O que ocorre é que a revolução *pós-moderna* em teoria educacional está acoplada a uma maneira de conversar, em termos técnicos de filosofia e filosofia da educação, que desloca as filosofias da educação que justificavam as teorias educacionais modernas, nomeadas aqui por Herbart, Dewey e Freire.

Herbart e Dewey começam e terminam pensando na educação das crianças, e estão preocupados em conceituar, segundo seu contexto de época, a infância. Paulo Freire começa pensando a educação de adultos, mas no decorrer da sua obra também revela uma sensibilidade para com a criança.

O quadro abaixo coloca as quatro teorias educacionais aqui citadas, em seus passos didáticos, em comparação. Vejamos os passos e, então, o que eles implicam em relação às noções de infância envolvidas.

TEORIA EDUCACIONAL DE HERBART: CINCO PASSOS DIDÁTICOS	TEORIA EDUCACIONAL DE DEWEY: CINCO PASSOS DIDÁTICOS	TEORIA EDUCACIONAL DE FREIRE: CINCO PASSOS DIDÁTICOS	TEORIA EDUCACIONAL <i>PÓS-MODERNA</i> : CINCO PASSOS DIDÁTICOS
PREPARAÇÃO	ATIVIDADE E PESQUISA	VIVÊNCIA E PESQUISA	APRESENTAÇÃO DE PROBLEMAS
APRESENTAÇÃO	PROBLEMAS	TEMAS GERADORES	ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROBLEMAS APRESENTADOS E OS PROBLEMAS DA VIDA COTIDIANA
ASSOCIAÇÃO	COLETA DE DADOS	PROBLEMATIZAÇÃO	DISCUSSÃO DOS PROBLEMAS ATRAVÉS DE NARRATIVAS TOMADAS SEM HIERARQUIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA
GENERALIZAÇÃO	HIPÓTESES E/OU HEURÍSTICA	CONSCIENTIZAÇÃO	FORMULAÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS
APLICAÇÃO	EXPERIMENTAÇÃO E/ OU JULGAMENTO	AÇÃO POLÍTICA	AÇÃO CULTURAL, SOCIAL E POLÍTICA

Antes de qualquer comentário explicativo dos passos do quadro acima, quero fazer um alerta: nenhuma dessas formulações deve ser lida por meio da visão que põe a dualidade “diretividade *versus* não-diretividade”. O grande erro dos livros de teoria da educação e didática é o de apelar para essa divisão. Todas as teorias educacionais acima envolvem uma exaustiva participação do professor e do estudante. Outro alerta: tais teorias não devem ser lidas por meio da visão que põe a dualidade “progressista *versus* não progressista”. Esta, pior que a anterior, crivou alguns livros que falavam sobre didática nos anos 80, também trazendo mais confusão que acerto e favorecendo o pensamento esquemático e maniqueísta.

Comento abaixo, em uma dialética conjunta, as três primeiras partes do quadro acima. Deixo para comentar em separado a teoria educacional *pós-moderna*.

Passo 1. O processo de ensino-aprendizagem, para Herbart, começa com a preparação, que consiste na atividade que o professor desenvolve na medida em que recorda ao aluno o assunto anteriormente ensinado ou algo que o aluno já sabe. Dewey, por sua vez, não vê necessidade de um tal procedimento, pois ele acredita que o processo de ensino-aprendizagem tem início quando, pela atividade dos estudantes, eles se defrontam com dificuldades e problemas, tendo então o interesse aguçado. Paulo Freire vê o processo de ensino-aprendizagem se iniciando em um momento especial, quando o educador está vivendo na comunidade dos educandos, observando suas vidas e participando de seus apuros – pesquisando sobre a comunidade, deixando de ser educador para ser educador-educando.

Passo 2. A teoria herbartiana diz que, após a preparação, o professor já pode apresentar aos alunos o novo assunto, os conceitos morais, históricos e científicos que serão a matéria do processo de ensino-aprendizagem: eles são o carro chefe do processo mental, e são eles que puxam os interesses. A teoria deweyana, ao contrário, acredita que o carro-chefe da movimentação psicológica são os interesses, e que estes são despertados pelo encontro com dificuldades e com a delimitação de problemas. Assim, para Dewey, da atividade segue-se a enumeração e a eleição de problemas. Paulo Freire acredita na mesma coisa que Dewey, mas ele acha que os problemas não são tão motivantes quanto os “temas geradores” – as palavras-chave colhidas no seio da comunidade de educandos e que podem despertar a atenção destes na medida em que fazem parte de suas atividades vitais.

Passo 3. Herbart acredita que uma vez que o novo assunto foi introduzido, isto é, uma vez que novas idéias e conceitos morais, históricos e científicos estão postos, eles serão assimilados pelos alunos na medida em que estes pude-

rem ser induzidos a uma associação com as idéias e conceitos já sabidos. Dewey, por sua vez, nesta fase do processo de ensino-aprendizagem, está preocupado em ajudar os alunos na atividade de formulação de hipóteses ou caminhos heurísticos para enfrentar os problemas admitidos na fase anterior. Paulo Freire, então, na medida em que já trabalhou os temas geradores, começa a problematizá-los: desenvolve-se aqui uma atividade de diálogo horizontal entre educador-educando e educando-educador de modo que os temas geradores possam ser entendidos como problemas – mas problema, neste caso, quer dizer *problema político*. A “problematização” ocorre se o tema gerador é visto nas suas relações com o poder, com a perversidade das instituições, com a demagogia das elites etc.

Passo 4. Nesta fase, a teoria herbartiana acredita que o aluno já aprendeu o novo por associação com o velho, mas que agora ele precisa sair do caso particular exposto e traçar generalizações, abstrações, leis. O professor, é claro, pode insistir para que o aluno faça inferências e chegue então a adotar leis, na moral e na ciência. A teoria deweyana, nesta fase, quer alimentar as hipóteses formuladas na fase anterior. Sendo assim, a atividade do professor e do estudante agora é a de buscar nas bibliotecas e outros meios, inclusive na própria memória, os dados capazes de dar uma arquitetura mais empírica às hipóteses ou uma *melhor* razoabilidade aos caminhos heurísticos. Na teoria freireana este é o momento em que educador-educando e educando-educador, ao traçarem as relações entre suas vidas e o poder, através da problematização do temas geradores, chegam a perceber o que acontece com eles enquanto seres sociais e políticos, e então chegam à “conscientização” – passam a ter consciência de suas condições na *polis*.

Passo 5. Nesta última fase, na teoria herbartiana, o aluno deve ser posto na condição de aplicar as leis, abstrações e generalizações a casos diferentes, ainda inéditos na situação particular, sua, de ensino-aprendizagem. Na última fase, na teoria deweyana, opta-se por uma ou duas hipóteses em detrimento de outras, na medida em que há confirmação destas por processos experimentais. Tem-se então uma tese. Ou então, opta-se por uma heurística e, assim, por uma conclusão, na medida em que a plausibilidade das outras formulações heurísticas caiu por terra frente às exigências de coerência lógica etc. O passo final na teoria freireana é a tentativa de solução do problema apontado desde o tema gerador através da ação política, que pode inclusive ter desdobramentos práticos de ação político-partidária.

Nos três casos, estamos diante de teorias educacionais modernas que poderiam muito bem se sentir confortáveis – e assim o fizeram – na medida em que tinham uma *boa* justificativa filosófica para procederem como queriam

proceder. Justificativas filosóficas que foram montadas pelos grandes movimentos do Iluminismo e do Romantismo entre os séculos XVII e XX. E pelo movimento keynesiano de construção do *Welfare State* após a Segunda Guerra Mundial.

Herbart quer, na formulação humanista, criar o homem enquanto ser capaz de se auto-determinar. É claro que Herbart pensava isso nos termos dos iluministas clássicos: o homem enquanto ser que sai da menoridade e passa a julgar as coisas pela própria razão é o homem que se autodetermina – o *verdadeiro* indivíduo (Kant). A noção de infância de Herbart é, em certa medida, a noção deixada por Descartes: a infância é um estágio negativo que devemos superar. Quanto aos objetivos educacionais, o humanismo herbartiano está presente em Freire. Esse humanismo está mesclado com as leituras de Freire de várias correntes de filosofia contemporânea, com inspiração mais romântica, na vaga do existencialismo (marxista e/ou cristão). Para elas, o homem deveria deixar de ser objeto e tornar-se sujeito de sua própria história. Todavia, influenciado por Dewey, esse movimento, em Freire, não implica uma visão negativa da infância, mas sim uma visão positiva, mais rousseauísta.

Dewey, por sua vez, quer o bípode sem penas como ser capaz de enfrentar a mudança contínua própria da vida livre, a vida democrática. Assim, para Dewey, há ainda um sexto passo didático: o próprio conjunto dos cinco passos é mais importante que a conclusão indicada pela hipótese que havia se mostrado correta. Para ele, aprender os cinco passos, isto é, aprender o que ele chamava de “procedimento científico” para a resolução de problemas é, na verdade, “aprender a aprender” e, assim, estar preparado para qualquer eventualidade da vida moderna. Mais que Paulo Freire e muito mais ainda que Herbart, Dewey propõe uma filosofia da educação que é uma filosofia de consideração da *contingência* em um mundo completamente naturalizado e historicizado. Paulo Freire também pensa, como Dewey, que a educação deve preparar para a eventualidade, só que as eventualidades do “desenraizado” seriam mais repetitivas: elas sempre seriam problemas políticos nos quais o “desenraizado” estaria sendo oprimido. Paulo Freire sempre mantém o modelo da “educação de adultos” como guia para seu pensamento pedagógico geral. Dewey, não. Ao considerar a contingência como um elemento chave na sua filosofia da história, Dewey quer que a criança atue como o Emílio, do romance pedagógico de Rousseau: um garoto que formula e resolve problemas, mais do que um erudito que disserta sobre todas as coisas. De certo modo, Dewey está com um pé no historicismo, o que deslocaria sua noção de infância para as proximidades do que pensa Ariès. Mas ele não dá um passo completo nesse sentido. Ainda que seu rousseauísmo esteja sempre posto na berlinda pela sua leitura de Nietzsche (Nabokov é, de certo modo, nietzschiano), Dewey, na prática, parece não abandonar totalmente a idéia de essência na sua concepção de infância. De certo modo, Dewey espera que exista, na criança, um elemento interior que pode ser aceso menos pela erudição do que pelo “aprender a aprender”.

Vamos agora à teoria educacional *pós-moderna*. Ela fornece outros passos:

Passo 1. O início do processo de ensino-aprendizagem segundo a postura *pós-moderna* se dá pela apreensão direta de problemas e situações problemáticas, ou mesmo curiosas e difíceis. Mas que tipo de problemas e situações problemáticas? Os problemas culturais, éticos, étnicos, de convivência entre gêneros, mentalidades e modelos políticos diferentes. Esses problemas são apresentados por diversos meios: do cinema ao romance passando pelo conto, pelos *comic books*, pela música, pela poesia e teatro etc.

Passo 2. Na sequência, o processo de ensino-aprendizagem visa relacionar as situações problemáticas e o problemas propriamente ditos com os problemas da vida cotidiana dos estudantes, dos seus avós e pais e, enfim, do seu grupo social ou familiar ou de amigos e até mesmo do seu país – presente, passado e futuro. Aqui, o estudante é convidado a ser um personagem da narrativa contada no passo anterior e, ao mesmo tempo, um *filósofo*, isto é, segundo Nietzsche, um juiz dos desdobramentos internos da narrativa.

Passo 3. Redescrição das narrativas nas quais os problemas estavam inseridos; isto através de outras narrativas, de ordem ficcional, histórica, científica e filosófica. O importante aqui é que o estudante perceba que essas narrativas que redescrevem aquelas não estão hierarquizadas epistemologicamente. Não há uma narrativa que aprende a “realidade como ela é”. Mas há, sim, em cada uma, jogos de linguagem distintos que estão aptos, pragmaticamente, para uma coisa e não outra. Se quero saber como uma nave espacial funciona, um bom vocabulário é o dos físicos, mas se quero dizer para minha namorada como a nave atravessa os céus em uma noite estrelada, creio que seria melhor um vocabulário ficcional – seria pedante e inútil para o namoro a explicação física! Penso que aqui deveríamos ir de Júlio Verne! Mas o erro seria achar que no segundo caso estou no campo metafórico e no primeiro no campo literal, e que ambos os campos estão nitidamente delimitados. Eles são vocabulários incomensuráveis, cuja distinção se dá pela *utilização* linguística que o bípode sem penas faz deles.

Passo 4. Neste estágio o estudante é convidado, ele próprio, a propor sua narrativa de redescrição das narrativas em que estavam inseridos os problemas, e a discutir a pertinência delas com os colegas, com o professor e, enfim, com os livros e outros meios. Este é o momento de criação, de imaginação e, portanto, o auge do processo de criação de metáforas.

Passo 5. Por fim, o que se tem é o recolhimento das idéias e sugestões vindas das narrativas e suas redescrições para a condução intelectual, moral e estética no campo cultural, social e político de cada um. Cabe aqui a ação

política organizada, inclusive a ação política partidária. Mas é necessário lembrar que a própria formulação de uma narrativa e sua divulgação, a criação de uma nova metáfora que não só garanta direitos democráticos mas que invente outros direitos, já são uma *ação política*.

Se os professores *pós-modernos* e os teóricos da educação quiserem uma justificativa para esses procedimentos, vão facilmente encontrá-la, no passado, em germe, nas formulações da filosofia da linguagem e do pragmatismo de Nietzsche e William James. Afinal, foram eles os pioneiros na argumentação que borrou a nítida linha que separava o que é metafórico do que é literal. Foi Nietzsche quem, no final do século XIX, colocou a linguagem em um plano articulado ao plano social e definiu a própria verdade como metáfora. Mas se os professores *pós-modernos* e os teóricos da educação quiserem elaborar melhor uma filosofia da educação mais adequada aos procedimentos dos cinco passos acima, e para tal quiserem utilizar a linguagem atual¹ a filosofia, penso que a leitura dos textos de Donald Davidson é o suficiente. Principalmente na formulação que é dada por Richard Rorty.

O segredo aqui, para entendermos a postura *pós-moderna*, é perguntarmos o que é a metáfora para Davidson.

Se tomamos a metáfora na sua definição tradicional, veremos que a entendemos como apenas a cobertura de um bolo. Ela seria a maneira de descrever as coisas de uma forma que, uma vez clarificada, *analisada*, traria a verdade, o essencial. A metáfora teria uma *mensagem* a ser decodificada, mensagem esta que poderia ser apreendida por investigação da semântica. Assim, a metáfora teria um conteúdo cognitivo, e poderia ser explicada.

Uma terrível objeção a essa formulação aparentemente tranqüila da metáfora, dada por Davidson, é a de que a metáfora não pode ser parafraseada. E que se quisermos explicar uma metáfora, certamente estaremos sujeitos a fazer alguma construção teórica sofrível, de mau gosto. Para Davidson, como Rorty e eu o lemos, a metáfora *não* é uma *mensagem*, não tem um conteúdo cognitivo a ser decodificado. Ela é, sim, um ato inusitado no meio do processo comunicacional que, embora tenha efeitos de grande impacto sobre o ouvinte, não pretende lhe dizer coisa alguma. É claro que uma metáfora, depois de algum tempo, se for saboreada e não cuspidada e esquecida, pode então se adaptar a um jogo de linguagem existente ou forjar um novo jogo de linguagem e, então, se literalizar, ou seja, ganhar valor de verdade. Aliás, diga-se de passagem, como Rorty lembra, nossa linguagem é, na sua maioria, um monte de metáforas mortas. Mas em um primeiro momento, ela não é uma explicação e não tem valor de verdade na medida em que ela não está nos quadros do jogo semântico tradicional. Por isso mesmo, seu lançamento em uma conversa é muitas vezes espontâneo, e quem a lançou pouco sabia o que ela significava (ela não significava!). Assim, duvido que o movimento negro poderia, na épo-

ca de seu auge, explicar o que era *Black is beautiful!*. Do mesmo modo que agora seria uma péssima idéia tentar explicar o que é *Gay is good!*. Não há paráfrase nem explicações para *Gay is good!*, e qualquer tentativa destrói rapidamente a metáfora e todo o movimento de impacto que ela causa na mentalidade conservadora. Todavia, apesar de não ter mensagem, ela é forte o suficiente para estar envolvida com a busca de criação de novos direitos democráticos, como por exemplo a discussão, em vários países, sobre a legitimidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo... pois, afinal, *gay is good!*.

Essa nova filosofia da educação em nada solapa os ideais das filosofias da educação modernas, pelo contrário, ela os potencializa. Quem faz metáforas em prol da criação de novos direitos está, certamente, colaborando com a idéia humanista de que a educação é aquisição de auto-determinação, como em Herbart. Também está favorecendo a diversidade e a liberdade e, portanto, está se alinhando com Dewey na valorização da democracia. E pode fornecer “autoridade semântica” para os grupos oprimidos, levando-os a uma redescritção de si mesmos, conquistando então vez e voz na sociedade, na medida em que puderem colocar seus vocabulários alternativos, seus jogos de linguagem secundarizados, como elementos também contáveis na sociedade. Com isso, colabora-se com Paulo Freire na luta por uma educação em favor do oprimido pelo fim da opressão. A teoria educacional pós-moderna, nessa filosofia da educação, é a busca de realização dos melhores ideais modernos.

Mas o que diz essa a teoria pós-moderna sobre a criança. Qual é sua concepção de infância?

A teoria pós-moderna nada diz sobre a criança. Ou pelo menos nada diz de especial, de especificamente essencial sobre a criança. E não tem uma concepção de infância. Ela é a teoria completamente historicista de Gepeto, aquele pai que leva seu Pinóquio para a escola porque as pessoas sensatas de sua cidade assim fazem com as crianças. E não lhe passa pela cabeça que lá na escola vá existir alguém selecionando quem são “os verdadeiros meninos de verdade”.

A teoria educacional pós-moderna não está nem do lado de Rousseau nem do lado de Nabokov. Ela simplesmente representa, no sentido kuhniano da palavra, uma mudança de paradigma: ela não precisa de uma noção de infância para falar sobre a educação, ela quer é estar atenta às novas metáforas, inclusive as novas metáforas sobre as crianças, e, com isso, ver se ela consegue ampliar direitos democráticos e inventar novos direitos democráticos, para todas as crianças. A noção de infância é uma noção moderna. A pós-modernidade não precisa dessa noção. A educação pós-moderna, então, pode finalmente fazer educação sem ter de perguntar se Pinóquio, por ter cabeça de pau, deve ou não estar na escola.

Referências Bibliográficas

- COLLODI, C. *As aventuras de Pinóquio*. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.
- GHIRALDELLI JR., P. *O que é preciso saber em Filosofia da Educação e Teorias Educacionais*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.
- NABOKOV, V. *Lolita*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- RORTY, R. *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Notas

1. Para mais informações sobre a noção de infância ver: Ghiradelli Jr, P. (Org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo e Curitiba: Cortez e Editora da UFPr, 1996. Ou ainda as primeiras páginas de: Ghiraldelli Jr., P (Org.). *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DPA, 2000.
2. Ghiraldelli Jr., P. *Infância...*, op. cit.
3. Cf. Nabokov, V. *Lolita* Trad. Jorio Dauster. São Paulo, Companhia das Letras, 1994
4. Cf. Collodi, C. *As aventuras de Pinóquio*. São Paulo, Edições Paulinas, 1992.
5. Collodi não usa a expressão “menino de verdade”, e sim a expressão “um menino como os outros”. A expressão “menino de verdade” é utilizada, se não me falha a memória da infância, na versão Disney para o cinema (refiro-me à dublagem em português, é claro).
6. Cf. Ariès, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1981.
7. Cf. Ghiraldelli Jr. P. *O que é preciso saber em Filosofia da Educação e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

Paulo Ghiraldelli Jr. é professor de Filosofia Contemporânea e Filosofia da Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Marília, São Paulo, e é professor visitante na Auckland University, na Nova Zelândia.

Endereço para correspondência:

<http://www.filosofia.pro.br>