

Criança e seu direito de aprender*

Pedro Demo

PhD em Sociologia, Professor Titular da Universidade de
Brasília-UnB.
e-mail:demo@solar.com.br

Resumo

O artigo se constitui de três abordagens. A primeira discute as posições de alguns autores sobre o que é aprender, destacando a do próprio articulista no sentido da aprendizagem como fenômeno que se consegue de maneira interpretativa, ou seja, na situação de sujeito que interfere e reconstrói a realidade com autonomia cidadã. A segunda analisa o direito de aprender equiparado, generalizadamente, ao próprio direito à vida do trabalhador, do professor, dos idosos e, sobretudo, das crianças. Por fim, o texto trata do direito de a criança aprender com qualidade formal e política, ambas explicitadas no curso da terceira, e última, abordagem.

Palavras-chave

Criança, autonomia, cidadania.

Abstract

The article is made up of three approaches. The first discusses points of view of various authors on what learning means, giving emphasis to that of the author himself who sees learning as a phenomenon which is gained through interpretation, that is, in the situation of subject who interferes with and reconstructs reality with the independence of citizenship. The second analyses from the right to learn in equitable conditions, in general, to the actual right to life of the worker, the teacher, the elderly and above all, children. Finally, the text handles the right of the child to learn with political and formal quality, both explicit in the context of the third and the last approach.

Key words

Children, autonomy, citizenship.

* Conferência de Encerramento do 13º Encontro Estadual de Educação Infantil, realizado pela organização Mundial para Educação Pré-Escolar - OMEP/MS, em 16/06/2001.

Alguns diriam que este século ou milênio será da aprendizagem. A aprendizagem será cada dia mais marcada como direito primordial de todos durante a vida toda. É mais conhecida a expressão “sociedade do conhecimento”, porque por trás está a economia intensiva de conhecimento, cuja competitividade depende principalmente da produção e uso do conhecimento (Castells, 1997, 1998). Com efeito, conhecimento tornou-se a vantagem comparativa mais decisiva, indicando o diferencial mais claro entre desenvolvimento e subdesenvolvimento: de um lado está o pequeno clube de países capazes de produzir conhecimento próprio; do outro, a multidão de países que reproduz o conhecimento gerado no centro do sistema. Todos reconhecem que a característica central da sociedade do conhecimento é o ganho de autonomia (Böhme/Steher, 1986)¹: embora não seja possível inventar a história que bem se queira, é possível avançar muito na possibilidade de a fazer cada vez mais; o fator central desta façanha é conhecimento, por sua característica inovadora. A história pode tornar-se mais própria, conduzida com grau maior de liberdade e criatividade, ainda que disto não siga necessariamente que esta história seja eticamente melhor. É este o signo central da aprendizagem: tornar-se capaz de história própria (Demo, 2000a).

Neste texto preliminar, busca-se argumentar em favor do direito da criança de aprender, como sendo algo da maior relevância para o desdobramento de seu futuro, em termos formais (capacidade de manejar conhecimento) e políticos (capa-

cidade de intervir como cidadã). A infância é a época em que mais se aprende, à medida que o cérebro e o corpo em geral ganham estruturação mais definida e amadurecida.

I. O que é aprender

Sobretudo com o auxílio da pesquisa biológica, aliada à psicologia, o fenômeno da aprendizagem é compreendido hoje de um modo um pouco mais claro. Nem de longe se desvenda este mistério, porque é fortemente não linear, complexo, ambivalente, tipicamente dialético (Jensen, 2000). Pesquisadores como Piaget avançaram em certas direções elucidativas, indicando, por exemplo, a **tessitura reconstitutiva** do conhecimento e de sua aprendizagem. Esta marca é, no Brasil, bem posta por pesquisadores como Becker (2001), entre outros, ressaltando a relação necessária de sujeitos que a aprendizagem adequada implica. Pode-se transmitir, reproduzir, armazenar informação, mas não formação. Esta maneira de ver, muito acentuada por Maturana/Varela (1994) com seus conceitos de *autopoiese* ou *enação*, colocou em pauta uma crítica cerada contra o instrucionismo, por ser este um fenômeno de imposição externa: de fora para dentro e de cima para baixo. Maturana acentuou o “ponto de vista do observador” como determinante do fenômeno do conhecimento, reconhecendo que não é a realidade que se impõe ao cérebro de fora para dentro, mas é este que nela seleciona o que pode evolucionariamente captar. O cérebro não consegue

copiar a realidade, mas montar uma construção própria dela. Varela (1997), por entender que a proposta de Maturana seria em excesso determinista, preferiu o conceito de enação para indicar que existiria alguma dialética entre realidade externa e cérebro, detendo, porém, posição chave o cérebro. Seja como for, há cada vez mais acordo sobre esta base de entendimento e que se alia à já tradicional de teor hermenêutico: só compreendemos de modo interpretativo, ou seja, na posição de sujeito que interfere e reconstrói. A lingüística também deu sua contribuição decisiva, ao descobrir que o fenômeno da comunicação nunca é apenas representacionista, como se o cérebro fosse um espelho refletor (Rorty, 1994). A polêmica inaugurada por Habermas (1989) sobre o agir comunicativo serviu para realçar ainda mais que, no dizer de Austin (1990), "dizer é fazer". A propriedade performativa da linguagem mostra que, na comunicação, não apenas se repassam referências, mas as mesmas se refazem interpretativamente, e, segundo sobretudo os sociólogos, influi-se também. O primeiro ímpeto da comunicação não é apenas comunicar, como pretendia Habermas, mas sempre também influir, como querem Bourdieu (1996a,b) e Sfez (1994), entre outros.

Ao lado desta tessitura reconstrutiva, a pesquisa está ressaltando um horizonte sempre aludido por Paulo Freire: a **politicidade** da aprendizagem. Implica afirmar que aprender sempre acarreta a formação de um sujeito capaz de construir sua própria autonomia crítica e participativa. Trata-se de forjar alguém que, sabendo

"ler" a realidade, torna-se capaz de história própria. Esta pegada mostra, ademais, que o manejo do conhecimento supõe naturalmente sua imbricação com o poder, já que, como mostrou bem Foucault, a relação com a verdade nem de longe é o que mais marca o conhecimento. Sua ligação com o poder não lhe é menos intrínseca. Ao contrário do que o positivismo sempre quis alegar, a ideologia – como sombra inevitável do poder que precisa se justificar e conservar – não é algo que invade o conhecimento de fora, como algo estranho, mas algo intrínseco. Sempre morou lá dentro. Este é também o recado iniludível da pesquisa dita "pós-colonialista", ou "pós-estruturalista" (Harding, 1998), que, na esteira da teoria crítica da Escola de Frankfurt, mostrou fartamente a conexão do conhecimento ocidental com a pretensão colonizadora das outras culturas. Sempre que se trata do jogo de sujeitos e que naturalmente não só se comunicam, mas também se confrontam, demonstra-se sua imersão na teia do poder. Aprender é forjar um sujeito, não um objeto que engole o que vem de fora, ou um laçao que deve cumprir ordens, ou um parasita que sobrevive nas costas dos outros. A fabricação da autonomia cidadã é constituinte da aprendizagem adequada, razão pela qual é sempre fundamental repelir o instrucionismo, pois este apenas ensina, treina, inculca, domestica.

Outras marcas da aprendizagem devem ser ressaltadas segundo a pesquisa atual, como sua ambiência emocional, hoje muito reconhecida, ainda que se con-

funda facilmente emoção com prazer imediato. Emoção significa sobretudo o necessário envolvimento do sujeito em um esforço reconstrutivo que, ao fim das contas, dará muito prazer, mas não a alegria do bobo alegre. Como a aprendizagem mexe com as entranhas, pode acarretar sofrimento, muito esforço, persistência continuada, e assim por diante. Disto certamente não segue que o aluno aprende melhor se o educador o fizer sofrer... Ademais, é importante ainda acentuar o papel do professor, sobretudo para afastar pretensões afoitas da teleeducação, que, por vezes, insinua poder aposentar de vez este profissional. Por certo, um tipo de professor será afastado, aquele que apenas transmite conhecimento de segunda mão, ou que apenas informa os alunos. Entretanto, para processos autenticamente formativos, a presença – física e virtual – do professor é indispensável. Nenhuma mãe aceitaria educar seu filho à distância (Demo, 1999; 2001a). Ainda que a presença virtual possa crescer e mesmo em certas circunstâncias predominar, jamais vai substituir a presença física. Esta é intrínseca dos mamíferos, como mostra a biologia (Lewis et alii, 2000).

Em suma, o fenômeno da aprendizagem aponta para expectativas muito diferentes daquelas enferrujadas no ambiente escolar, pois este, reforçado pela própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), insiste no instrucionismo mais rotineiro. Em vez de propor o aumento dos dias de aprendizagem, ficou apenas com o aumento dos dias letivos. Ainda acredita que o aluno aprende mais se tiver mais aulas. Ledo engano. Só perde mais seu tempo. Faltam

a pesquisa como ambiente da aprendizagem, a elaboração própria constante, o exercício constante do saber pensar, a formação crítica e questionadora. Como seres evolucionária e historicamente reconstrutivos e políticos, repugna a submissão a processos instrucionistas que reduzem o homem a objeto da reprodução alheia. A criança pode não ter a oportunidade que suas naturais potencialidades indicam, porque a escola a ‘apequen’ dentro de um ambiente reprodutivo tacanho.

II. Direito de aprender

Direito de aprender confunde-se, a estas alturas, com o direito à vida, e talvez mesmo lhe preceda. Esta metáfora biológica significa que a matéria inventou a vida porque soube aprender, no sentido tipicamente reconstrutivo político. Dotada de potencialidade aparentemente infinita, desdobrou-se para além de si mesma, criando algo que não se imaginaria já estar contido na situação anterior. Como diria Noretranders (1998), ao discutir o fenômeno criativo da emergência, “o mais é diferente”, ou seja, no “mais” não aparece apenas a multiplicação linear de componentes, mas sobretudo sua complexidade não linear e ambivalente. A aprendizagem não acumula conhecimentos, mas os reconstrói natural e necessariamente. Por isso, aprender é sempre mudar, inovar. Se tudo permanece como dantes, nada se aprendeu, mesmo que se tenha memorizado com perfeição. A aprendizagem representa, neste contexto, o direito de se desenvolver, desdobrar, potencializar. A criança tem

o direito pleno de crescer fisicamente, para que disponha da base material adequada, bem como de se desenvolver intelectual e moralmente, para que possa tornar-se sujeito capaz de história própria, individual e coletiva. A evolução biológica significa seu apetrecho natural, herdado desde sempre e que pode ser entendido como horizonte de potencialidades disponíveis. A isto acresce a evolução histórica, através da qual os códigos ganham vida concreta e tornam-se criatividade propriamente dita. Todo ser humano desdobra-se dentro de um ambiente, interagindo com ele. Se o ambiente for favorável, instigante, provocador, pode desdobrar-se mais e melhor. Se se tomar a família como referência, as oportunidades de desenvolvimento dependem muito do ambiente familiar, que pode abrir horizontes infinitos, ou encurtá-los drasticamente. Assim, na escola, a criança pode receber oportunidade inesquecível, ou ser atrapalhada em sua caminhada evolutiva e educativa.

Por se encontrar já no interior da sociedade do conhecimento, o direito de aprender do homem toma uma centralidade sem precedentes, porque desenha os horizontes de oportunidades possíveis, dentro dos contextos evolutivos e históricos dados. Aprender indica, então, a chance de fazer e sobretudo de fazer-se oportunidade (PNUD, 1990 ... 2000)². **"Fazer oportunidade"** sinaliza a possibilidade de interferência na realidade e na história, direcionando-a favoravelmente. **"Fazer-se oportunidade"** aponta para a constituição do sujeito que pode ser, em parte, dono de seu destino. Sugere a cidadania de base que esta tra-

jetória implica, porque o desenvolvimento não pode ser coisa de fora, dada ou imposta, inventada à revelia, mas criada a partir do sujeito. Revela a necessidade de combater a pobreza política, para além da material, com o objetivo de superar a condição de massa de manobra. Quando a criança nasce, representa, na prática, massa de manobra, porque não tem ainda qualquer autonomia. Os outros decidem tudo, inclusive se vai sobreviver. Entretanto, através de um processo de aprendizagem sistemática, vai tomando forma física, intelectual e moral, tendo como critério fundamental de desenvolvimento a elaboração da autonomia. Toda família entende isto com clareza: cria-se um filho para que, com o tempo, assuma modo próprio de vida e abandone a família. Por mais que possa doer a saída do filho de casa, é uma necessidade da emancipação. Por isso, o amor paterno é de libertação do filho, não de tutela. Detém, entre outros, o compromisso com a capacidade de se confrontar, criar negócio próprio, forjar horizonte com sua própria marca, decidir por si, bem como de lutar contra todos os entraves.

A aprendizagem na infância é fenômeno mais frontal e visível, mas, na verdade, faz parte da vida como tal. Neste sentido, deixar de aprender coincide com a morte, a morte mais drástica que se poderia imaginar. Durante a vida toda, aprende-se, o que dá novo ânimo ao conceito tradicional de "educação permanente", trazido também para os ambientes profissionais. Todo trabalhador, bem como todo ser humano, tem o direito continuado de aprender, menos porque o

conhecimento envelhece como expressão de sua própria lógica inovadora, do que por uma questão de cidadania: não se pode perder a capacidade de conduzir o próprio destino. Também na Terceira Idade (ou Melhor Idade!) este desejo torna-se cada vez mais flagrante, porquanto, uma das provas mais contundentes da vida é a capacidade de aprender. O vigor físico se esvai e em parte também o mental. Mas, mesmo assim, insiste-se ruidosamente que a aprendizagem não termina. Os “idosos” não querem apenas lazer, entretenimento, cuidados com a saúde, mas principalmente continuar aprendendo. Dispõem-se a estudar e já se fala em “Universidade da Melhor Idade”.

Esta perspectiva se acentuou mais ainda entre os trabalhadores, porque a economia intensiva de conhecimento exige a renovação profissional constante. Conhecimento é aquilo que numa face a tudo inova, e na outra a tudo envelhece. Trata-se já de um direito que precisa ser efetuado no tempo de trabalho, porque é, a rigor, trabalho. Embora seja sempre possível estudar nos fins de semana, nas férias ou em ocasiões especiais, o direito de aprender aponta para sua normalidade na vida, ou seja, o trabalhador precisa dispor, durante seu dia de trabalho, de tempo para estudar sistematicamente. Por certo, o mercado olha isto como necessidade da competitividade – dá mais lucro o trabalhador melhor preparado. Mas o educador precisa ver isto como direito da cidadania. A educação profissional é, hoje, uma área da educação permanente, no sentido

de que o profissional precisa, sem interrupção, continuar estudando, não só para poder se manter no trabalho, mas sobretudo para se desenvolver na vida.

Mais do que qualquer ser humano, a criança tem o direito de aprender, a começar pela constatação de que, ao nascer, depende em tudo dos outros. Precisa, com o tempo, ver nos outros seus parceiros, não suas tutelas. Precisa encontrar nos outros a atitude que instiga a emancipação, não a submissão. Não é mister forçar a natureza, inventar motivações intempestivas ou drásticas, empurrar para frente de qualquer maneira. Mas é sempre possível, através de um ambiente físico e humano favorável, abrir horizontes criativos. A educação infantil destina-se a isso: plantar ambientes físicos, intelectuais e morais adequados ao desdobramento melhor possível da criança. É central dar conta da evolução biológica e histórica, para que as oportunidades se desdobrem no devido tempo e com a melhor intensidade. Tomando um exemplo possivelmente já superado: uma vez discutia-se veementemente se a educação infantil (o pré-escolar, na nomenclatura anterior) deveria ou não alfabetizar a criança ao terminar esta fase escolar. Alguns argumentavam em favor da expressão lúdica, indicando que a função mais fundamental seria dar azo a esta dimensão infantil. Outros defendiam que a criança somente poderia ser alfabetizada, caso ela mesma se interessasse, devendo-se evitar a motivação externa, porque seria contrária ao próprio ritmo da evolução natural. Outros ainda insistiam na finalidade própria da educação infantil, sendo

erro atrelá-la ao ensino fundamental.

Na prática, observa-se que a criança é alfabetizada em idade cada vez mais baixa, sem que isto signifique necessariamente forçar sua natureza. Observa-se, por outra, que muitas instituições de educação infantil perdem a oportunidade de alfabetizar as crianças, a pretexto de que elas não se interessaram. Não será o caso forçar nem para baixo, nem para cima, mas sempre o caso de abrir todos os horizontes possíveis dentro da evolução natural. Assim, dentro de um mundo extremamente letrado, como é o de hoje, aceitar que uma criança não se interesse por ler e escrever é muito mais indicativo de uma escola inepta, do que da falta de interesse da criança. Ademais, se se observar as instituições de elite, onde estão as crianças ricas, elas se alfabetizam praticamente sem exceção, sobretudo sob a pressão dos pais, que sabem perfeitamente a vantagem que isto significa. Embora esta pressão possa redundar em efeitos pouco desejáveis, como toda pressão de fora, indica o quanto é importante para a criança iniciar o ensino fundamental já bem alfabetizada. Ao mesmo tempo, qualquer escola e seus professores, se bem formados, conseguem motivar sem pressão as crianças a ler e escrever, porque isto faz parte de suas vidas naturalmente, inclusive quando vêem televisão ou praticam jogos eletrônicos. Por outra, alfabetizar nesta idade não precisa implicar atrelamento ao ensino fundamental, embora possa ter a vantagem, nunca desprezível, de facilitar as coisas. Trata-se, na verdade, do direito de aprender tudo que é possível aprender, sem pressão arti-

ficial de fora. É incompetência da escola aludir que alfabetizar tiraria o encanto do lúdico na escola, como se fosse bom uso do tempo passá-lo apenas com brincadeiras. Todo bom professor, bem formado e bem remunerado, sabe montar uma proposta de alfabetização impregnada do lúdico do começo até ao fim. É disto que se trata exatamente.

Em termos concretos, a infância é o tempo mais denso de aprendizagem. Neste sentido, é a proposta educacional mais fundamental, da qual dependem todas as outras subsequentes. A política oficial de educação ainda não atinou para esta importância, imaginando que a aprendizagem comece com o ensino fundamental, por volta dos 7 anos. Esta invenção gratuita perdura, menos porque não se tenha conhecimento mais atualizado, do que porque não se quer assumir as decorrências sobretudo financeiras. Em termos de política social, dificilmente haveria uma mais preventiva do que esta, e neste sentido poupadora de recursos. O que se investe em prevenção, mesmo que pareça à primeira vista caro, acaba sendo sempre mais barato. A idéia de definir pré-escola e creche como “educação infantil” significa grande avanço na LDB, seja porque é incoerente fracionar esta trajetória temporal, seja porque é mister compor esforços assistenciais e educativos, além de outros, dentro do desenvolvimento integral e integrado. Mas esta boa idéia continua fracionada entre entidades assistenciais e educativas, relegada financeiramente e sobretudo ainda pouco aproveitada em termos de aprendizagem.

III. Qualidade formal e política

Com o objetivo de qualificar melhor o direito da criança de aprender, busca-se aplicar aqui os conceitos de qualidade formal e política. Entende-se por qualidade formal a competência em termos de manejo crítico e criativo do conhecimento, capacidade de raciocínio e argumentação, motivação para o questionamento e a pesquisa. Por qualidade política, entende-se o lado ético da aprendizagem, ou, como diz a UNESCO, “aprender a ser”, incluindo-se aí sempre a capacidade de questionar o conhecimento e de saber colocá-lo a serviço dos que mais precisam. A qualidade política refere-se à capacidade de intervenção alternativa, tendo como ferramenta estratégica o conhecimento inovador.

Piaget, a seu modo, dizia que toda criança é, no fundo, um grande pesquisador. Pergunta muito, quer saber das coisas, vai atrás de suas descobertas, quebra os brinquedos para ver o que há lá dentro... A escola, entretanto, desconhece este ímpeto, e prefere “disciplinar” a criança, impondo-lhe como primeira tarefa noções de ordem, autoridade, respeito, acatamento. Tudo isto faz parte, por certo, mas está, desde logo, longe do lúdico e da pesquisa. Piaget dizia também, a seu modo: sempre que se resolve as dúvidas de uma criança, impede-se que ela aprenda. Aludia à tentação constante dos professores que se oferecem como especialistas em tirar dúvidas, quando sua função é exatamente a contrária (Freitag, 1996). Aprender não é apenas resolver problemas, solucionar dúvidas, dominar macetes... É, sobretudo, saber

conviver criativamente com a incerteza, tirar partido das dúvidas, organizar problemas interessantes e instigantes, saber pensar (Demo, 2000b).

A qualidade formal da educação infantil pode aparecer na habilidade de modular adequadamente o desafio de saber pensar, de acordo com a idade da criança, indicado pela vontade de perguntar, conhecer, mexer nas coisas, descobrir, pesquisar. Aplicar o conceito de pesquisa a isto pode parecer extemporâneo, mas não é. Este movimento infantil já inclui os componentes principais da pesquisa – questionamento reconstrutivo – porque, de um lado, apura a arte de questionar e, de outro, leva a reconstruir as situações a seu modo. Depende muito da habilidade de os professores conseguirem que a criança encontre ambiente aberto para suas perguntas, incluindo-se também o esforço constante de respostas articuladas, que já detenham o início da boa argumentação. O componente imitativo é mais forte na criança, mas este não é mister ressaltar. Há que realçar a capacidade de perguntas e respostas sem fórmulas feitas, aproveitando a curiosidade bem orientada e a ludicidade das situações, o que sempre preserva a devida motivação. Saber pensar não precisa coincidir com respostas prontas, como se fosse mais inteligente a criança que, para tudo, tem uma resposta na ponta da língua. Mais importante é concatenar idéias, transportar situações para outros ambientes similares, reconstruir categorias para momentos novos, articular argumentos, apresentar razões, de

tal sorte que, por trás e naturalmente, apareça um “texto” ainda não escrito, mas já coerente.

Não se pode forçar a criança a se tornar um “pensador”, porque seria erro primário selecionar apenas sua intelectualidade, particularmente hoje que se reconhece melhor as inteligências múltiplas e o papel da emoção na aprendizagem. Mas pode-se aprimorar a capacidade de produzir falas cada vez mais concatenadas, de tal sorte que sejam indicativas de uma capacidade crescente de raciocínio. A criança é um ser lógico, tanto é que, ao começar a falar, inventa relações gramaticais lógicas, mas que não se usam na linguagem cotidiana. Demora um pouco para captar relações não lineares, que geralmente são exceções gramaticais, mas isto vem com o tempo, à medida que aprende a modular a fala com alguma autonomia (Pinker, 1999).

Quanto à qualidade política, a primeira cautela será de não separar da qualidade formal, como se fossem antípodas. Embora cada conceito detenha sua propriedade, um não sobrevive sem o outro, por mais que a qualidade política seja fim, e a qualidade formal meio (Demo, 2001b). Neste sentido, uma das metas da qualidade política é construir a autonomia da criança, à medida que sabe pensar cada vez melhor. Toda autonomia pode degenerar facilmente em agressividade, como se ela implicasse necessariamente a submissão dos outros. Por isso, é sempre mister a presença pedagógica do professor para que a aprendizagem também se oriente pela noção de grupo e sociedade. A criança vai

aprendendo que argumentar é também saber escutar, não interromper os outros impositivamente, formular dúvidas e críticas civilizadamente, compartilhar idéias e sobretudo saber ceder nas opiniões. Assim, a qualidade política não se restringe a eventos “políticos”, como cantar o hino nacional, festejar o aniversário, fazer as pazes... Muito mais profunda é a meta de impregnar a qualidade formal de conteúdos e compromissos políticos, para que ambas apareçam já “tecidas” no mesmo texto. Trata-se de aproveitar o potencial pedagógico da pesquisa, implicando também trabalho de equipe (Demo, 2001c).

Por certo, o conceito de pesquisa precisa estar no nível evolutivo da criança. Mas ela pode já buscar material, recolher dados, exercer certa margem de liberdade de escolha, estabelecer um rol de perguntas ou de dúvidas, querer saber sobre determinado assunto, trabalhar sozinha ou em grupo... Este exercício, em si, representa apenas o lado formal. Para que apareça o lado político, é mister saber colocar o desafio da autonomia, da cidadania, da convivência social, da ética do conhecimento. Não é necessário “politizar” a criança, como se o tempo devesse ser gasto numa espécie de “comício partidário”. Muito ao contrário, a qualidade política é tanto mais forte quanto mais medra como impregnação ética da vida em sociedade e como vivificação da qualidade formal.

Esses horizontes acarretam, por sua vez, grandes exigências sobre os professores, dos quais se espera, cada vez mais, uma formação primorosa. A história tem favorecido um perfil profissional mais

interdisciplinar, até porque o assunto assim requer. Não cabe um pedagogo puro, porque a questão não se esgota na pedagogia, mesmo que se chame de “educação infantil”. Outros profissionais não são menos decisivos, como psicólogos, biólogos, pediatras, e assim por diante, o que deverá povoar esta área de interesses múltiplos e orquestrados. Cabe repisar, entretanto, que é urgente superar a tendência do homem em se bastar com profissionais “menores” para uma área que ainda se supõe “menor”. Vale o contrário: quanto menor a criança, maior deverá ser o profissional. Neste sentido, é de se lamentar profundamente o descaso em que ainda se encontra esta área na política pública, como é o caso de sua exclusão do FUNDEF. Por conta de um corte formalista, repassa-se ainda a idéia obsoleta de que tudo na vida começa aos 7 anos, quando a escola é obrigatória. Se o ensino fundamental, com toda razão, é obrigatório, muito mais deveria ser a educação infantil.

Para concluir

Pode-se sempre afirmar que a dignidade de uma sociedade é vista com maior propriedade na maneira como cuida de suas crianças. A isto pode-se acrescentar também na maneira como cuida de seus deficientes e de seus idosos. Mas não é o problema aqui discutir deficiente e idoso. Olhando para a situação das crianças, em particular para aquelas marginalizadas, tem-se a prova escandalosa da indignidade da sociedade. É incalculável

o que se perde de potencialidade por falta de boas oportunidades de aprendizagem. É indizível o que se perde de futuro por causa de um passado de exclusão. É inaceitável que tantas crianças tenham suas oportunidades encurtadas ou defraudadas porque nossa cidadania não consegue ainda qualificar o estado e os governos.

A causa das crianças ainda é a causa mãe de todas as causas.

Notas:

¹ *“O que distingue uma sociedade do conhecimento acima de tudo do ponto de vista de suas precursoras históricas é que se trata de uma sociedade que é, a um nível sem precedentes, o produto de sua própria ação. A balança entre natureza e sociedade, ou entre fatos além do controle dos humanos e aqueles submetidos a seu controle, elevou-se de modo impressionante. Elevou-se mais e mais para as capacidades que são construídas socialmente e permitem que a sociedade opere por si mesma”* (p. 19).

² Embora se trate de uma literatura tendencialmente neoliberal, tem o mérito de conceber o desenvolvimento como oportunidade, admitindo frontalmente, sobretudo após a publicação de 1997, a preocupação em torno da pobreza política. Esta rota de análise recebeu fôlego inesperado com o Prêmio Nobel de Economia, quando se tentou ligar desenvolvimento com democracia e liberdade.

Referências bibliográficas

- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer* – palavras e ação. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre : ARTMED, 2001.
- BÖHME, G./STEHR, N. *The Knowledge Society* – The growing impact of scientific knowledge on social relations. Boston, D. Reidel Publishing Company, 1986.
- BOURDIEU, P. A. *Economia das trocas lingüísticas*. São Paulo : EDUSP, 1996a.
- _____. *Razões práticas* – sobre a teoria da ação. Campinas : Papyrus, 1996b.
- CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society* - The information age: Economy, society and culture. Vol. I. Oxford : Blackwell, 1997.
- _____. *End of Millenium* – The information age: economy, society and culture – Vol. III. Malden (MA), Blackwell, 1998.
- DEMO, P. *Questões para a teleeducação*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1999.
- _____. *Educação & Conhecimento* – relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis : Vozes, 2000a.
- _____. *Saber pensar*. São Paulo : Cortez, 2000b.
- _____. *Conhecimento e aprendizagem na nova mídia*. Brasília : Plano, 2001a.
- _____. *Educação e qualidade*. 6. ed. Campinas : Papyrus, 2001b.
- _____. *Educar pela pesquisa*. 4. ed. Campinas : Autores Associados, 2001c.
- FREITAG, B. *Piaget* – 100 anos. São Paulo : Cortez, 1996.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.
- HARDING, S. *Is Science multicultural?* Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies. Bloomington and Indianapolis : Indiana University Press, 1998.
- JENSEN, E. *Brain-Based learning*. San Diego : The Brain Store, 2000.
- LEWIS, T.; AMINI, F.; LANNON, R. *A general theory of love*. New York : Random House, 2000.
- MATURANA, H./VARELA, F. *De máquinas y seres vivos* – autopoiesis: la organización de lo vivo. Santiago : Editorial Universitaria, 1994.
- NORRETRANDERS, T. *The user illusion* – cutting consciousness down to size. New York : Penguin Books, 1998.
- PINKER, S. *Words and Rules* – The ingredients of language. New York : Basic Books, 1999.

PNUD. *Human Development Report* New York : ONU, 1990-2000.

RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 1994.

SFEZ, L. *Crítica da comunicação*. São Paulo : Loyola, 1994.

VARELA, F.J. et alii. *The embodied mind* –cognitive science and human experience. Massachusetts : The MIT Press, Cambridge, 1997.