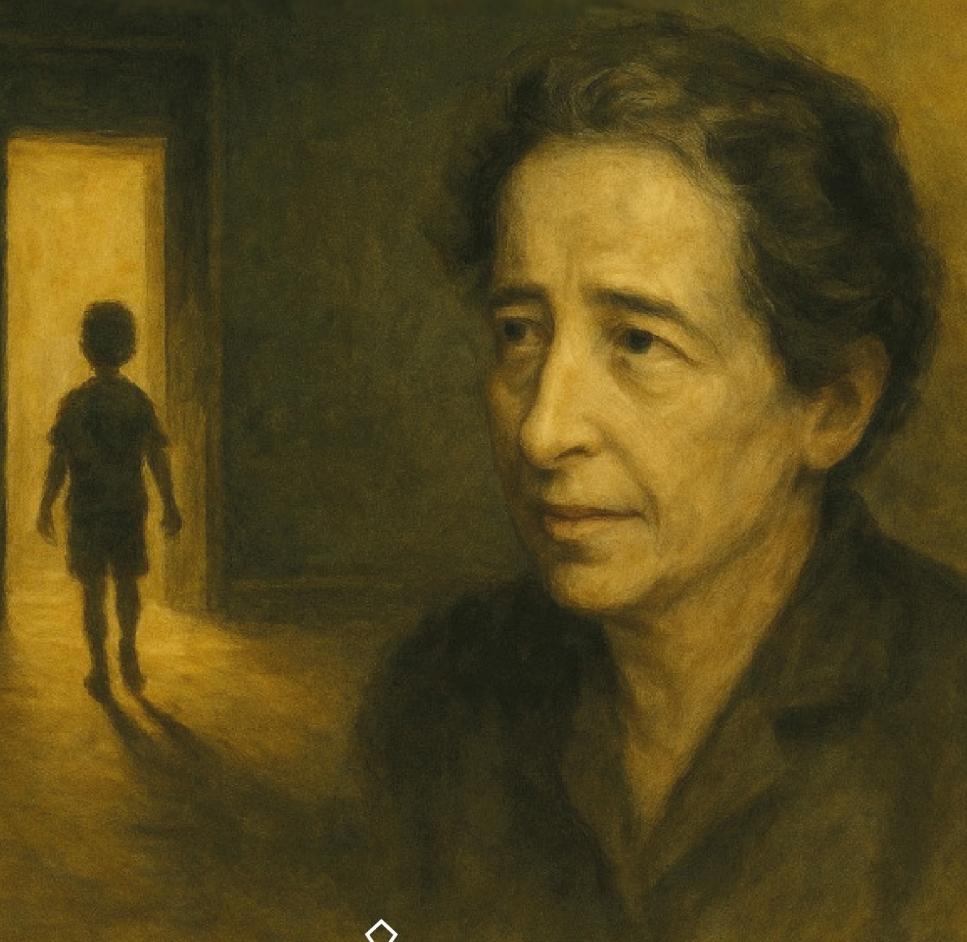


JENERTON ARLAN SCHÜTZ

OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS
CONTEMPORÂNEOS À LUZ DAS REFLEXÕES DE
HANNAH ARENDT



JENERTON ARLAN SCHÜTZ

**OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS
CONTEMPORÂNEOS À LUZ DAS
REFLEXÕES DE HANNAH ARENDT**

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-gerente: Fábio César Junges

Imagen da capa: IA

Revisão: O autor

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S396d Schütz, Jenerton Arlan

Os discursos pedagógicos contemporâneos à luz das reflexões reflexões de Hannah Arendt [recurso eletrônico] / Jenerton Arlan Schütz. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.

225 p.

ISBN 978-65-6135-221-5

DOI 10.46550/978-65-6135-221-5

1. Educação. 2. Cidadania. 3. Condição humana. I.
Título

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Aos meus professores e a todos os
recém-chegados no mundo.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	13
INTRODUÇÃO	17
1 CARACTERÍSTICAS DAS PRODUÇÕES DO GT07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS DA ANPED: UM LEVANTAMENTO DO PERÍODO DE 2000 A 2017	27
1.1 Aportes teóricos da Sociologia da Infância	37
1.2 Aportes teóricos da Pedagogia da Infância.....	52
1.3 Considerações acerca da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância	68
2 CONDIÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO	83
2.1 A tripartição da condição humana: o trabalho, o fabricar e o agir ...	85
2.2 O trabalho.....	87
2.3 O fabricar.....	89
2.4 O agir.....	92
2.5 Educação e infância como problema político.....	103
2.6 Os pressupostos da crise na educação.....	117
3 PEDAGOGIA E INFÂNCIA: DA ESPECIFICIDADE DE UMA RELAÇÃO.....	129
3.1 Pedagogia da Infância e pedagogia escolar.....	130
3.2 Respeitar a “natureza” da criança e a ausência de natureza/ estabelecer uma segunda “natureza”	142
3.3 Educação familiar e educação escolar (infantil)	155
3.4 Igualdade, simetria e desigualdade, assimetria.....	160
3.5 Não diretividade e diretividade	167
3.6 Brincar (mundo da criança) e ensinar	173

3.7 A criança plena e a criança em processo de formação	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS.....	201
APÊNDICE.....	215

PREFÁCIO

Quem diria que aquele “carregador de saco” da pequena cidade de São João do Oeste (SC) estaria hoje ocupando um lugar de destaque na educação nacional, inserido em um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e já com uma vasta produção intelectual, à qual se soma este livro que me coube prefaciar!

Nosso encontro já completou uma década, entre o ingresso no Mestrado (que me coube orientar) e o atual momento em que publica sua tese de doutorado (também por mim orientada). O Jenerton que conheci parece continuar com a mesma energia daqueles tempos e com uma capacidade de escrita incomum. Sua trajetória é resultado, em boa medida, da força do desejo e encarna o poder transformador que a educação, o estudo, pode produzir em alguém. Este testemunho o instiga a promover o mesmo “milagre” que nele operou, somando-se àqueles que acreditam que uma das tarefas da educação é lutar contra o destino. Devo dizer que a minha condição de aposentado se torna mais tranquila quando sei que figuras como o Jenerton realizam esse trabalho, dando concretude ao esforço intergeracional que é a educação.

Falando especificamente deste livro, que agora traz o resultado de suas pesquisas para um público mais amplo, considero que um dos seus méritos, para além da qualidade da escrita e da pertinência do tema, é, na apresentação dos artigos a serem analisados, a fidelidade aos argumentos explicitados, permitindo ao leitor também posicionar-se, inclusive com empatia aos posicionamentos dos autores que serão criticados. Se, nas análises realizadas no capítulo final, comete eventuais excessos, o leitor tem suficientes indicações para, digamos, corrigir seu ímpeto juvenil e crítico (imagine que ele agradeceria essa “homenagem”). Leiam, se for o caso, “brigando com o texto”, o que resultará em ganho comum, devido à reciprocidade da crítica.

Quando da leitura do livro, me veio à memória a expressão de uma aluna do pós-graduação que comunicou indignada que um filósofo que esteve em sua escola teria dito: “Vocês são uns podadores de crianças”. Não imaginava ela a minha reação: “sim, somos podadores de crianças”, e acrescentei: “para quê se poda algo? Creio que para melhor ‘frutificar’ e se desenvolver de modo adequado aos nossos propósitos”. Conservada

a complexa distinção entre plantas e seres humanos, podemos concluir: poda e condução, eis a tarefa de educadores.

Em seu livro, Jenerton, à luz dos autores de referência, critica a “ideologia naturalista”, a qual apostava em uma pretensa “sabedoria natural” (da sábia mãe-natureza). Citando Lajonquière (1999, p. 36), complementa: “[...] o adulto cada vez que se endereça a uma criança abriga o medo de vir a ‘estragar’, isto é, de agir contra a natureza”. Como costumo dizer, valendo-me da conhecida expressão: “se Maomé não vai a montanha, a montanha vai a Maomé”; ao que acrescento, a que preço? Ao preço de a montanha não ser mais uma montanha, mas um arremedo, algo capturado por Adorno quando critica a semi-formação.

Outro aspecto que destaco nesta obra é a reflexão acerca da máxima “quando foi que perdemos o bom senso nos assuntos educacionais?”. Não acho que o bom senso presente na tradição, que nos trouxe até aqui, diria Arendt, deva ser isento de críticas, mas, antes de realizá-las, deveríamos manifestar certa boa vontade em reconhecer uma inteligência na tradição, o que, volto a dizer, não a isenta de críticas. O escrito de Jenerton aponta para uma certa indisposição acadêmica em reconhecer que, mal ou bem, esse bom senso merece respeito (sem incensá-lo). As dificuldades enfrentadas na educação contemporânea, no que se refere à acolhida das novas gerações, parecem diagnosticar a falta que esse bom senso faz quando se refere à educação dos pequenos. Um bom exemplo da nossa perda de bom senso é a resistência em reconhecer o papel distinto que possuem adultos e crianças em relação ao mundo comum.

Há um bom tempo, vemos o sucesso de livros que prescrevem “como colocar limites nas crianças”, como que anunciando uma novidade. Que de fato pode ser para aqueles que fizeram ouvidos moucos ao bom senso. Esqueceram a lição gramsciana de que o bom senso já foi Filosofia (filtrada pela práxis). Uma dessas, hoje obviedade, é a de que os adultos inventaram a educação escolar. E a inventaram em vários contextos, mas, a que nos interessa sobremaneira é a educação escolar proporcionada por sociedades republicanas e democráticas. Logo, por mais sedutores que sejam os desejos infantis, eles são “filtrados” por valores compatíveis com esse tipo de sociedade. Nesse sentido, a escola não pode isentar-se (não há neutralidade possível quando os próprios princípios civilizatórios estão em jogo; já sua neutralidade refere-se à pluralidade de posições compatíveis com os marcos republicanos e democráticos).

Nesse contexto, é possível entender – e o livro do Jenerton o permite – os desdobramentos de um distanciamento da Educação Infantil dos marcos de uma escola republicana, ou, em outras palavras, desvincular a Pedagogia da Infância da Pedagogia Escolar.

Quando aluno, Jenerton deve ter-me ouvido falar que considero o texto de Arendt sobre a crise na educação o escrito mais provocativo acerca do tema. Creio que ele levou isso muito a sério, tanto que é à luz deste – e de outros escritos arendtianos –, que elabora sua “pegada crítica”. Uma das ideias centrais desse texto é a crítica à noção de “mundo infantil”, forjada por Arendt; afinal, se já é um mundo, quem teria autoridade para destituí-lo?

Uma vez aceita essa pretensa autonomia do “mundo da criança”, decreta-se a liberdade das crianças, o que significa entregá-las às suas próprias forças: em última instância, abandoná-las. Coisa de uma Pedagogia envergonhada de suas responsabilidades (cuidar, educar e ensinar).

Outra ideia potente – de inspiração arendtiana – refere-se às complexas relações entre infância, educação e política. A começar pela provação de que na infância não se faz política (no sentido arendtiano), dado que falamos de uma geração “chegante” ao mundo e que é educada para, mais tarde, gozar da plenitude da cidadania (não dada aos menores).

A educação não é e não deve ser “política” (de novo, no sentido arendtiano), pois é uma instância que podemos chamar pré-política, ocupada mais em formar as novas gerações do que em colocá-las a serviço dos interesses políticos de adultos, aptos à ação, mas que optam por transferir suas escolhas e responsabilidades às novas gerações.

A política, por seu turno, é “coisa de adultos”, já educados, inseridos no e com responsabilidades sobre o mundo comum. Momento em que a liberdade assume seu sentido pleno no exercício da cidadania. Como campo de ação, pressupõe a liberdade e a responsabilidade a ela inerentes.

O problema, identificado por Jenerton, quando se vincula a cidadania a uma ideia de política como “fabricação”, é que a cidadania se resume a um exercício com “GPS pré-programado”, fundado em uma ontologia. Em contraponto, a posição arendtiana entende a política como orfandade assumida (sem corrimãos). A educação, por sua vez, revela o modo como lidamos com esse abandono. Temerosos, por um lado, em ver nossas tradições desprezadas pelas novas gerações e, por outro, de que elas se limitem apenas a essa tradição.

Jenerton destaca, em seu livro, que é comum, no debate pedagógico, a pergunta pelo “centro” do processo educativo, diante do qual as posições costumam indicar, tradicionalmente, o professor e, mais recentemente, na trilha de certa interpretação de Rousseau, o aluno. Diante desse tema, o autor destaca a concepção arendtiana, segundo a qual, “no centro não está a criança, mas o mundo pelo qual todo adulto deve se responsabilizar, e apostar por sua continuação por meio da familiarização e acolhimento dos recém-chegados em seu seio”. O compromisso de uma educação republicana, cabe destacar, é com a inserção dos recém-chegados a um mundo comum e com a construção das potencialidades de renová-lo.

Acerca desse tema, recordo as vezes em que meus pais ou professores deixavam, sob minha deliberação, a realização ou não de algo, não sem me aconselhar de antemão e, ao fim, diante de uma deliberação equivocada, nos impingir um: “Eu te disse”. Certamente que ponderavam acerca do tema em que julgavam a possibilidade de uma deliberação sem consequências graves, mas o que hoje assistimos, e é destacado neste livro, é ao enfraquecimento generalizado da “responsabilidade adulta para com as próprias crianças; os adultos ‘lavaram as mãos’, no dizer arendtiano”.

Por fim, tenho afirmado que “a função da escola, em uma sociedade democrática e republicana, é educar ensinando e ensinar educando. Arte que se encontra sempre em algum ponto entre o ‘abandonar’ e o ‘sufocar’ as novas gerações, a nós todos cabe, em cada contexto, encontrar a justa medida”. Creio que o livro de Jenerton ajuda nas escolhas a serem realizadas pelos educadores e educadoras em seus referidos contextos. Se não orienta, ao menos provoca o pensamento acerca dos temas que suscita. O que não é pouca coisa.

Espero ter provocado a leitura desta obra, a qual, arendtianamente, não espera a simples concordância, mas convida todos e todas a refletirem diante das afirmações e provocações. Desejo uma Boa leitura, como foi para mim.

Paulo Evaldo Fensterseifer

Ijuí, maio de 2025

INTRODUÇÃO

Junto com o crescente interesse pela infância está a preocupação com a sua educação e a sua institucionalização. Vários são os documentos que evidenciam a preocupação com a infância e a sua educação.¹ Nas últimas décadas têm obtido destaque no âmbito educacional pesquisas relacionadas à infância como categoria social, ou seja, pesquisas que passaram a reconhecer as suas especificidades na esfera pública. Desenvolveram-se, nesse sentido, pesquisas que proclamam as crianças como *sujeitos de direitos*, agentes centrais do processo educacional, capazes de produzir cultura, uma vez que portadoras de inúmeras potencialidades e capazes de *cem linguagens*².

Durante os nossos estudos no Mestrado investigamos as possíveis relações entre educação e cidadania à luz das reflexões da pensadora Hannah Arendt. Para isso, partimos de uma imersão na obra da autora com o intuito de elucidar sua concepção de educação e cidadania. Com base na ideia arendtiana de que a razão de ser da educação é o nascimento e a chegada de crianças em um mundo que transcende a própria existência dos sujeitos – seja no tempo ou no espaço –, buscamos refletir sobre as complementaridades e distinções entre os âmbitos da educação e da cidadania.

O percurso então assumido pela pesquisa de Mestrado e as reflexões oriundas dos estudos desvelaram inquietações e questionamentos que, sobrepujando os limites daquela tematização específica, suscitaram novas investigações e trouxeram novos temas para a reflexão. Em vista dos apontamentos de Hannah Arendt acerca da relação entre educação e cidadania, ou entre educação e política, e considerando a emergência de novas e até hegemônicas concepções teóricas no campo da pedagogia, as indagações foram se avolumando, especialmente no que se refere à educação escolar e à infância, com o que emergiu o tema da presente pesquisa.

1 Referimo-nos à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1990a), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (1990b), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (1996) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

2 A expressão “cem linguagens” é utilizada para fazer referência à Loris Malaguzzi, e que é frequentemente citada em pesquisas que tematizam a defesa da noção de *culturas infantis*. A infância, nessa representação, é uma condição de potência capaz de gerar culturas e linguagens específicas.

Para dar conta desse espectro temático suscitado, organizamos esta obra valendo-nos do método bibliográfico e da pesquisa documental, articulado com a abordagem qualitativa e analítico-hermenêutico, uma vez que se parte da análise das produções selecionadas para o estabelecimento do percurso reflexivo que terá lugar ao longo dos capítulos. Sobre o método hermenêutico, no raciocínio de Flickinger (2010), ele renuncia à ideia de uma verdade última e incondicionada, e seu campo é a experiência ontológica do encontro com o outro na linguagem que se realiza no diálogo. Logo, por depender do diálogo e da intersubjetividade, a busca da verdade se dá no vaivém das considerações e dos raciocínios dos dialogantes, os quais trazem consigo, cada um, a carga de visões de mundo e de sentidos particulares os mais diferentes. É justamente desse encontro dialógico que nascem as perguntas que, por sua vez, impulsionam as novas buscas. Nesse sentido, a busca pela verdade envolve fundamentalmente os sujeitos, fazendo com que cada um contribua, a seu modo, na elaboração do conhecimento. Tornar transparente o caráter provisório de nossas certezas, portanto, é um dos objetivos principais da perspectiva hermenêutica. Para Hermann (2003), quando a experiência hermenêutica enseja outras possibilidades interpretativas, a educação se desprende das amarras conceituais provenientes da visão científico-objetivista e da tradição metafísica, e passa, então, a produzir os efeitos benéficos da abertura de horizontes e da ampliação da base epistemológica. A escolha pela perspectiva hermenêutica se dá justamente pela possibilidade de esta nos servir como impulso para o processo autorreflexivo, abrindo-nos oportunidades para novas possibilidades de compreensão.

Para o estabelecimento de um parâmetro referencial, a partir do qual fosse possível estabelecer uma linha de análises e reflexões em torno da temática em pauta, principiamos com uma pesquisa documental através da seleção e análise de 109 produções publicizadas no GT07³ (Educação de Crianças de zero a seis anos) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2000 a 2017. Numa primeira apreensão, foi possível inferir que os estudos realizados neste período se esforçaram em buscar no mundo infantil as respostas para os impasses que a condição moderna da infância impõe à sua educação. Com isso abriram-se discussões em torno de uma nova valorização da criança

3 A escolha pelo GT07 deve-se em virtude de ser um Grupo de Trabalho (GT) de uma reconhecida associação científica que envolve especificamente os estudos sobre a infância, a criança e sua educação no país, e cujas produções têm subsidiado e, em boa medida, norteado a construção curricular, o planejamento, os projetos e as metodologias que operam nas escolas.

e da necessidade de um novo discurso que não apenas visse a criança como indivíduo, mas que a reconhecesse como um sujeito de direitos particulares. Perguntamo-nos, então, quais seriam as proposições feitas no âmbito dessas pesquisas desenvolvidas no GT07 para a constituição de uma linha de compreensões acerca do que seria específico da educação de crianças e de que forma essas produções impactaram o ideário pedagógico de professores e escolas, especialmente aqui no Brasil.

Assim, com o objetivo de investigar as noções de infância e sua educação realizamos, no primeiro capítulo, o mapeamento e a sistematização das representações produzidas sobre a(s) criança(s), a(s) infância(s) e a sua educação nos trabalhos completos e pôsteres do GT07 da ANPEd, estabelecendo-se como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2000 e 2017. Analisamos, desse modo, o Quantitativo de Trabalhos do GT07 no período de 2000 a 2017 na ANPEd; o Quantitativo de Trabalhos e Instituição de origem dos autores; o Quantitativo de Trabalhos por região; os Tipos de Pesquisa/Fundamentação; os autores referenciados em maior número de trabalhos; e o Quantitativo de Trabalhos com Fundamentações na Sociologia da Infância e na Pedagogia da Infância.⁴

A análise dos respectivos trabalhos confirmou a crescente fundamentação dos discursos pedagógicos contemporâneos na Sociologia da Infância. Por isso, na seção 1.1 empreendemos esforços para apresentar os pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e seus aportes para pensar as relações entre a infância e sua educação contemporaneamente. Na perspectiva sociológica de abordagem da infância nota-se uma ênfase numa concepção de infância como uma construção especificamente social, com cultura própria, reconhecendo-a em suas múltiplas especificidades. Autores como Corsaro (2011), Faria e Finco (2011), Montandon (2001), Prout (2010), Quinteiro (2002), Qvortrup (2010), Sarmento (2005, 2018), Sirota (2001), entre outros que adotam a perspectiva da Sociologia da Infância, quando se referem à educação escolar sugerem que o adultocentrismo (a centralidade do adulto no processo formativo), que consideram presente nas práticas educacionais, deva ceder lugar à perspectiva que concebe as crianças como sujeitos ativos e participantes de forma coletiva da sociedade e da cultura em que estão inseridas, entendendo, a partir disso, no que diz respeito ao espaço escolar, ser preciso abrir espaços para que estas crianças possam ter uma inserção e participação efetivas. Ou seja, sugerem que a

4 Focamos a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância à medida que identificamos nessas duas noções uma correlação e uma articulação de concepções que têm pautado o debate sobre a infância e a sua educação.

escola deva tornar-se um ambiente democrático mediante a inclusão das crianças nas mais variadas discussões, assembleias, reuniões etc., uma vez que estas já têm condições plenas para participar de tais decisões.

Com base nessa linha argumentativa, as crianças são protagonistas sociais, atores ativos e criativos, capazes de operar as suas infâncias e de construir suas próprias culturas, além de contribuir na produção do mundo adulto. Não obstante, elas possuem condições, habilidades e competências suficientes para a intervenção e o auxílio (efetivo/pleno) nas decisões e rumos da sociedade. Isso, segundo esses teóricos, deve-se ao fato de as crianças já possuírem um genuíno interesse nos assuntos públicos/políticos. Dessa forma, é de suma importância que lhes seja dada a oportunidade de participação nas discussões e decisões públicas/políticas. Em vista disso, o adultocentrismo presente na escola deve ceder lugar à noção que concebe as crianças como protagonistas, cidadãs, sujeitos ativos da sociedade e da cultura, possibilitando, em certo sentido, que elas e os adultos atuem em condições de igualdade nos espaços públicos e nas instituições sociais. Ademais, as ideias provenientes da Sociologia da Infância corroboram a constituição de um campo específico de estudos sobre a infância no âmbito da educação escolar, a saber, o campo de estudos da Pedagogia da Infância. E nessa interlocução entre a Sociologia da Infância e a Pedagogia, ou na transposição de suas concepções para a educação das crianças, inúmeras são as mudanças que vão impactar o trabalho da escola.

Na seção 1.2, portanto, realizamos a análise das teorizações e dos aportes da Pedagogia da Infância para a reflexão sobre a infância e sua educação. Com base no pensamento de Gonçalves (2014), Martins Filho (2015), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), Rocha (1999) e Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016), entre outros teóricos da Pedagogia da Infância, é preciso modificar os espaços da instituição escolar, uma vez que estes se encontram contaminados pelo adultocentrismo, que também significa um excesso de intervenção dos adultos. De outra parte, aposta-se na escuta sensível das crianças⁵, uma vez que estas estão em e com plenas condições de mostrar, inclusive, os melhores caminhos para os adultos. Desse modo, nada melhor do que deixar que as crianças ditem os ritmos e modifiquem o espaço (ambiente) escolar de acordo com as suas próprias necessidades, e não conforme a dos adultos e/ou da própria instituição.

5 Não estamos negando a importância de ouvir as crianças; o problema está em aceitar realizar todos os seus pedidos, anseios e necessidades.

Segundo os pressupostos da Pedagogia da Infância, seguir as necessidades e desejos das crianças é condição essencial para uma adequada educação. Com isso a criança também passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. O ato educativo deve estar pautado na simetria pedagógica, ou seja, numa relação de mesmo nível entre professor e criança – dado que o professor (adulto) deve seguir as crianças e pouco (ou nada) ensinar a elas –, sendo o professor um companheiro que estimula, acompanha, facilita e anima. A construção dos conhecimentos se dá pela criança, que os constrói e organiza, decidindo por ela mesma quando e onde aprender. Ela cria, extraí e abstrai seu conhecimento por meio de uma ação de observação ou de experiência da realidade. Para Oliveira-Formosinho (2007), a criança é uma pessoa com agência (o que a dispensa de ser agenciada), que não está à espera de ser pessoa, que já sabe construir os saberes e a cultura, que já possui condições para participar como pessoa e como cidadã na vida da família, da escola, da sociedade (política).

Na sequência, correspondente à seção 1.3, apresentamos algumas considerações acerca do cruzamento entre o campo da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância. Com esse cruzamento pressupõe-se, de um lado, a necessidade de considerar as crianças como cidadãs em ato, o que traz a imprescindibilidade de se levar em conta todas as suas manifestações, as suas “cem linguagens”, posto que essas possuem plenas condições para participar da esfera política e dos processos democráticos; de outro, a preocupação central da educação escolar passa a ser a própria criança e as suas necessidades, o modo como ela se constitui em ser humano na relação com a cultura e a sua produção, a observação de suas especificidades, capacidades criativas, intelectuais, emocionais e expressivas. Com isso o foco do processo escolar é transferido para a criança, que passa a ser o centro deste processo. Do mesmo modo, a criança já traz em si as respostas necessárias para o bom andar da educação, possuindo, inclusive, as condições de mostrar os melhores caminhos a serem seguidos pelos adultos. A escola deve ser pensada pelas crianças, já que são elas que devem ser a referência dos adultos. Nesse encontro entre Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância pressupõe-se a eliminação de toda e qualquer intervenção prejudicial dos adultos na educação das crianças, posto que a escola contemporânea se encontra contaminada de aspectos nocivos oriundos do exacerbado adultocentrismo.

Como as crianças já são sujeitos e cidadãos plenos, significa que os professores devem incluir os seus propósitos e negociar as atividades e projetos desenvolvidos na escola, promovendo uma aprendizagem

experiencial cooperativa e democrática. Nessa direção, o espaço escolar deve ser um espaço alegre, prazeroso, pensado a partir das necessidades oriundas das próprias crianças; logo, não é a criança que se adapta à escola, mas é a escola que deve se adaptar à criança. Segundo esta lógica de raciocínio, a relação assimétrica entre adultos e crianças é posta em questão, uma vez que a superioridade do adulto não permite que se tenha o conhecimento pertinente sobre o que constitui o mundo infantil e as próprias especificidades da criança.

Numa direção distinta, e nada assemelhada com essa perspectiva que parece consistir na libertação das crianças ante o jugo da autoridade adulta na educação escolar, encontramos as reflexões de Hannah Arendt. Assim, no segundo capítulo evocamos as reflexões dessa pensadora na perspectiva de encontrar possíveis outras chaves de interpretação para as questões da infância e sua educação. Arendt é uma autora importante, não pelo volume que a educação ocupa em sua obra, mas pela contundência de suas posições acerca da infância e da educação. Além disso, a escolha dessa autora tem a ver com a sua afinidade com perspectiva republicana de educação, isto é, com uma educação interessada e preocupada com os destinos da vida comum e com os espaços republicanos, não abdicando, por isso, da ideia de que os humanos podem viver juntos, preservar e renovar o mundo comum, estabelecer e também cuidar de suas instituições, orientados por escolhas e justificativas razoáveis, sob a forma de ações compartilhadas.

Embora poucos escritos de Arendt vinculem-se à abordagem da infância e sua educação, os textos *A Crise na Educação* (2013) e *Reflexões sobre Little Rock* (2004b) são seminais e suas observações indispensáveis para se pensar a educação das novas gerações ainda que nos tempos atuais. Os textos da autora têm sido cada vez mais divulgados nos mais variados meios – acadêmicos e não acadêmicos –, assim como crescem as referências e pesquisas acerca de sua obra.

Nessa recorrência ao pensamento arendtiano, abordamos no item 2.1 a tripartição da condição humana, demarcada pelas três atividades fundamentais: o trabalho, o fabricar e o agir, que caracterizam e constituem o mundo humano, cada uma em sua especificidade. No item 2.2 tematizamos a condição humana do trabalho, que corresponde à vida, à sobrevivência, à satisfação das necessidades. No item 2.3 contextualizamos a atividade do fabricar, que corresponde à mundanidade, permitindo que o mundo seja duradouro e habitável. Por fim, no item 2.4 tecemos considerações sobre

a atividade ligada ao agir, que, por sua vez, corresponde à pluralidade, à igualdade.

Pressupondo que a educação escolar tem a ver com o mundo, é preciso compreender o que caracteriza esse mundo. De acordo com Hannah Arendt, o mundo tem a ver com um conjunto de linguagens e heranças simbólicas e materiais, fruto da ação humana, e que, na medida em que se constitui comum, se interpõe entre os humanos, possibilitando a coesão e também a sua fragmentação. Dessa maneira, o mundo é constituído pelo artifício humano, configurando o espaço de convivência em que os humanos se encontram, aparecem uns aos outros e constituem o significado de seus artifícios, ações, palavras, memórias e histórias comuns.

Considerando esse vínculo entre educação escolar e mundo comum, argumentamos, na seção 2.5, que compete à educação estabelecer o pertencimento para com o mundo, já que o mundo faz o humano ser humano. Com isso se explicita a tarefa do professor como exercício de cultivo desse mundo, como esforço de trazer inteligibilidade para o mundo, de modo que o mundo tenha sentido para os novos que a ele chegam. É mediante a educação escolar que o mundo pode vir a se tornar compreensível para as novas gerações, e é por meio dela que se iniciam os novos no mundo, o que ocorre pela sua inserção na herança simbólica. A seção visa, portanto, a mapear o tema da infância e sua educação nas obras de Hannah Arendt, partindo da relação central entre infância-educação-política, da compreensão do que articula e distingue esses âmbitos, com base na investigação do conceito de política e de sua relação com a educação e com as dimensões constituintes da condição humana.

No item 2.6 apresentamos os três pressupostos da “crise na educação” conforme Hannah Arendt. O primeiro tem a ver com a relação entre adultos e crianças, ou seja, com o pressuposto de que existe um “mundo da criança”, com o que a autora discorda; o segundo tem a ver com o deslocamento do foco do conteúdo ou da matéria de estudos para a didática, o que também seria um erro; e o terceiro tem a ver com a substituição, em grande medida, do aprendizado pelo fazer, o que a autora atribui a uma desastrada influência do pragmatismo na educação.

Para Arendt, em termos gerais, a educação é um processo que visa à inserção dos novos no mundo comum. Para ela, o mundo é produto da intervenção humana da fabricação e ação no palco das aparências⁶; é

6 Somos aparência pelo fato de chegarmos a esse mundo e desaparecemos, “[...] vindos de lugar nenhum, chegamos bem equipados para lidar com o que nos apareça e para tomar parte no

instância que abriga um patrimônio de experiências simbólicas, significados, instituições, conhecimentos, linguagens, memórias, histórias, costumes e tradições de uma comunidade. Essa inserção tem o objetivo de fazer com que os novos se sintam em casa nesse mundo que existia antes deles e que permanecerá após a sua partida. Destarte, é por meio da educação que somos inseridos no mundo; por isso, é papel dos adultos assumir esse lugar de anfitriões do mundo e protetores do patrimônio histórico e cultural das gerações que por ele já passaram, responsabilizando-se pela introdução dos novos e pela sua conservação.

Por fim, no terceiro capítulo procuramos retomar os elementos centrais apresentados nos dois primeiros capítulos a fim de encontrarmos pontos de aproximação, complementaridades e divergências entre os pressupostos teóricos da Pedagogia e Sociologia da Infância e as contribuições do pensamento de Hannah Arendt e de outros autores que têm desdobrado suas ideias ou se colocado em sua perspectiva. Tudo isso com vistas à fecundação do debate contemporâneo em torno da infância e de sua educação.

Para uma maior clarificação do que está posto em toda essa tematização, neste último capítulo apresentamos o que podemos considerar como pontos de disputa entre as teorizações da Pedagogia da Infância e das proposições de Hannah Arendt e demais autores alinhados com suas reflexões. Escolhemos para isso algumas linhas de discussão em que as diferenças mais fortemente aparecem, ao modo de polarizações e até exclusões recíprocas, como segue: entre Pedagogia da Infância e Pedagogia Escolar; entre a noção de um Respeitar a Natureza Infantil e noção de Ausência de Natureza/Segunda Natureza; entre Educação Familiar e Educação Escolar; entre Igualdade/Simetria e Desigualdade/Assimetria; entre Não-diretividade e Diretividade; entre Brincar e Ensinar; entre a noção de Criança Plena e a noção de Criança em Processo de Formação. Estes são, a nosso ver, os pontos que permitem sistematizar a “disputa” que este livro propriamente estabelece, na expectativa de lançar luzes sobre o que está em questão, possibilitando, diante deste “conflito de interpretações”, novas interpretações.

jogo do mundo” (ARENDT, 2017, p. 39). Aparecer e desaparecer assinala que sempre houve um mundo antes de nossa chegada e sempre haverá um mundo depois de nossa partida. Para Arendt (2017, p. 35), “ser e aparecer coincidem”, pois nada do que é, é estritamente singular, uma vez que sempre está sendo oferecido aos olhos de outros, “[...] nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressupõe um espectador” (ARENDT, 2017, p. 35).

Por óbvio, toda essa linha de exposições pretende oferecer um contraponto a uma forma praticamente hegemônica de pensar a infância e a sua educação nos dias atuais, subjacente, inclusive, às diretrizes curriculares da educação infantil que, em linhas gerais, endossam os pressupostos da Sociologia e da Pedagogia da Infância. À medida que os argumentos que se põem na esteira de Hannah Arendt e do que poderíamos tomar como ideário republicano no âmbito da educação, pretendemos produzir um óbvio constrangimento de boa parte das posições dessa forma atualmente hegemônica de pensar a educação da infância. Nessa direção, cabe perguntar se o desejo de libertar as crianças da autoridade do adulto – ou dos padrões impostos pelo mundo adulto – não faz com que a pedagogia oculte, sob a hipótese de uma autonomia infantil, ou da existência de um mundo especificamente adulto e outro da criança, o fato de que as crianças são seres em formação, e que, por isso, necessitam do cuidado e da responsabilidade dos adultos ante os desafios do mundo? E em negligenciando aspectos que podem ser tomados como fundamentais no processo formativo, como esse cuidado e responsabilidade pelo mundo por parte dos adultos, não estaríamos diante de posições flagrantemente antipedagógicas, ou seja, diante de um tipo de proposição que, em última instância, conspira contra a própria pedagogia?

E é nesse sentido que propomos esse percurso investigativo, de modo que os argumentos possam ser avaliados à luz, especialmente, daquilo que nós humanos vimos fazendo como educação das novas gerações, ou do que foram as apostas mais adequadas e mais bem-sucedidas no que se refere a acolhida de crianças ao nosso mundo humano comum. Tais indagações desafiam o âmbito educacional e requerem um relevante debate para o qual convidamos os educadores e todos os que, de alguma forma, se importam com o tema da infância e de sua educação.

Capítulo 1

CARACTERÍSTICAS DAS PRODUÇÕES DO GT07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS DA ANPED: UM LEVANTAMENTO DO PERÍODO DE 2000 A 2017

As informações que apresentamos neste tópico foram obtidas por meio de mapeamento e sistematização das representações produzidas sobre a(s) criança(s), a(s) infância(s) e sua educação nos trabalhos completos e pôsteres do GT07 da ANPEd, tendo sido estabelecido como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2000 e 2017. O recorte cronológico deu-se pelo fato de já haver pesquisas anteriores ao ano de 2000, e que investigaram a produção sobre a educação de crianças; por exemplo, a pesquisa realizada por Rocha (1999), que apresenta um levantamento sobre trabalhos relacionados à educação de crianças de zero a seis anos entre os anos de 1990 e 1996. Além desse estudo, a pesquisa realizada por Strenzel (001)⁷ aborda a trajetória da produção científica sobre a educação de crianças de zero a seis anos vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação entre os anos de 1980 e 1990.

Nesse sentido, consideramos ser apropriado examinar as produções que emergiram a partir de 2000 e que foram divulgadas no GT07 da ANPEd; quanto ao ano de 2017, refere-se a nossa entrada no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. É importante destacar que o levantamento das produções teve por objetivo investigar as concepções de criança e infância, o papel que a criança ocupa/assume no processo educacional, as orientações teóricas presentes nessas produções e o delineamento da educação a partir de tais orientações teóricas.

⁷ Ver Anexo: **Trabalhos apresentados na ANPED entre 2000 e 2017**. Na primeira coluna consta o número de referência correspondente a cada trabalho exposto. Doravante, quando se tratar dos trabalhos apresentados no GT07 durante o período analisado, iremos nos referir a este anexo citando o nome do autor e o número de referência de cada trabalho entre parênteses. Optamos em seguir este formato pois nem todos os textos possuem um link específico de acesso, contudo ressaltamos que o download de cada texto pode ser encontrado em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> e, respectivamente, em <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/regional>.

Os procedimentos de seleção das produções analisadas foram, respectivamente, a leitura dos títulos dos trabalhos publicados a partir do ano de 2000 nas reuniões nacionais e regionais da ANPEd, e, a partir desta leitura, realizamos a seleção e organização das produções por ano de publicação, para que fosse possível, num segundo momento, fazer a leitura completa de todos os textos.

Em relação às produções que mapeamos no *site* da ANPEd, selecionamos 109 trabalhos de um total de 379, o que corresponde a 28,75% da produção total do período analisado. Importa afirmar que há trabalhos com mais de um autor; com isso, quantificaram-se 121 autores, além de 54 instituições de Ensino Superior envolvidas, definindo-se, desse modo, o *corpus* de análise.

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos do GT07 no período de 2000 a 2017 na ANPEd

Ano de publicação	Nº de trabalhos publicados	Nº de trabalhos selecionados
2000	20	6
2001	20	4
2002	16	5
2003	9	2
2004	15	3
2005	28	6
2006	26	9
2007	23	4
2008	28	7
2009	21	7
2010	17	7
2011	19	6
2012	23	3
2013	15	5
2014	25	16
2015	31	7
2016	22	7
2017	21	5
Total: 379		Total: 109

Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

A quantidade de trabalhos selecionados deu-se em decorrência da leitura completa de todos os textos. Atentou-se para os trabalhos que apresentavam teorizações sobre a criança, a infância e sua educação. Destaca-se que no ano de 2014 houve considerável produção que se relacionou com o nosso propósito investigativo, posto que, nos demais anos, houve em torno de 1/3 dos trabalhos selecionados em relação à produção total. A partir do quantitativo dos trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd, operamos com a quantificação de trabalhos e a instituição de origem dos respectivos autores.

Quadro 2 – Quantitativo de trabalhos e Instituição de origem dos autores

Instituição de origem	Nº de trabalhos apresentados na ANPEd	%/Total
UFSC	15	13,76%
PUC-RIO	7	6,42%
UFRGS	7	6,42%
UFMT	5	4,58%
PUC-Goiás	4	3,66%
UFF	4	3,66%
Ulbra	4	3,66%
Unisc	4	3,66%
Uerj	3	2,75%
Ufes	3	2,75%
UFG	3	2,75%
UFMG	3	2,75%
UFMS	3	2,75%
Ufscar	3	2,75%
FURG	2	1,83%
PUC-SP	2	1,83%
UCDB	2	1,83%
Uems	2	1,83%
UFRRJ	2	1,83%
UFU	2	1,83%
UNB	2	1,83%
Unesp	2	1,83%
Unijuí	2	1,83%
Unirio	2	1,83%

Instituição de origem	Nº de trabalhos apresentados na ANPEd	%/Total
Unisul	2	1,83%
USP	2	1,83%
UTP	2	1,83%
Semed-MS	1	0,91%
Feevale	1	0,91%
Udesc	1	0,91%
Uece	1	0,91%
UEPB	1	0,91%
UEPG	1	0,91%
Ufba	1	0,91%
UFC	1	0,91%
UFFS	1	0,91%
UFGD	1	0,91%
UFS	1	0,91%
Ufpe	1	0,91%
Ufpel	1	0,91%
UFPB	1	0,91%
UFPR	1	0,91%
UFRJ	1	0,91%
UFRN	1	0,91%
UFSJ	1	0,91%
Umesp	1	0,91%
Uminho/Port	1	0,91%
Uneb	1	0,91%
Unesc	1	0,91%
Unicamp	1	0,91%
Unifal-MG	1	0,91%
Unilasalle	1	0,91%
Unimep	1	0,91%
Unisinos	1	0,91%

Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

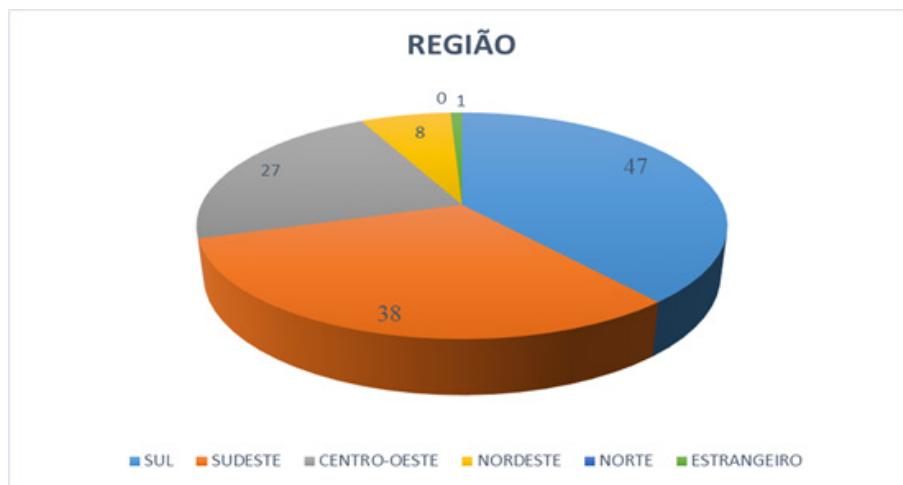
Constatamos que a UFSC possui a maior participação dentre as 54 instituições vinculadas aos 109 trabalhos analisados, inclusive tendo mais

produção do que a PUC-Rio e a UFRGS juntas, que são, respectivamente, a segunda e a terceira instituição com maior participação no GT07 entre os anos de 2000 e 2017. Além disso, o quadro confirma uma ampla variedade de instituições participantes na produção sobre a educação de crianças de zero a seis anos, entretanto, pelo período que analisamos, podemos considerar que grande parte da produção das instituições ainda é limitada, ou seja, levando-se em consideração a produção de 18 anos, constata-se que, das 54 instituições analisadas, 40 delas não representam 2% de produção no GT neste período.

Nos 109 trabalhos analisados, quantificaram-se 121 autores. Este número deve-se ao fato de 10 trabalhos possuírem mais de 1 autor. Levamos em consideração a instituição na qual cada autor estava vinculado. Desse modo, os 10 trabalhos com mais de 1 autor e instituição de ensino foram: em 2009, 1 trabalho apresentado com 1 autor da UFRN e 1 da UFRGS, além de 1 trabalho com 1 autor da PUC-Rio e 1 da Uerj e outro trabalho envolvendo 1 autor da UFRGS e 1 da Udesc; em 2011 apresentou-se um trabalho que envovia 1 autor da Unisc e 1 da UFRGS; em 2012, 1 trabalho com 2 autores vinculados à UFMT e 1 vinculado à PUC-SP; em 2014 foi apresentado um trabalho com 1 autor vinculado à Semed-MG e outro vinculado à UCDB; já em 2015, 1 trabalho com 1 autor vinculado à Unisul e 1 autor vinculado à UFSC, além de um trabalho envolvendo 2 autores da UFMT e 1 autor da Uminho/Portugal; em 2017 apresentou-se um trabalho com 1 autor da UFFS em parceria com 1 autor da UFSC e, por último, 1 trabalho envolvendo 1 autor da UFSC e um vinculado à Unisul. Nesse sentido, em 10 trabalhos, 12 autores estão vinculados à coautoria e, somando-os aos 109 trabalhos, temos os 121 autores quantificados nas análises.

A partir dessa quantificação buscamos analisar o quantitativo de trabalhos publicados por região, operando com a origem das instituições de ensino vinculadas às produções.

Gráfico 1 – Quantitativo de trabalhos por região



Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

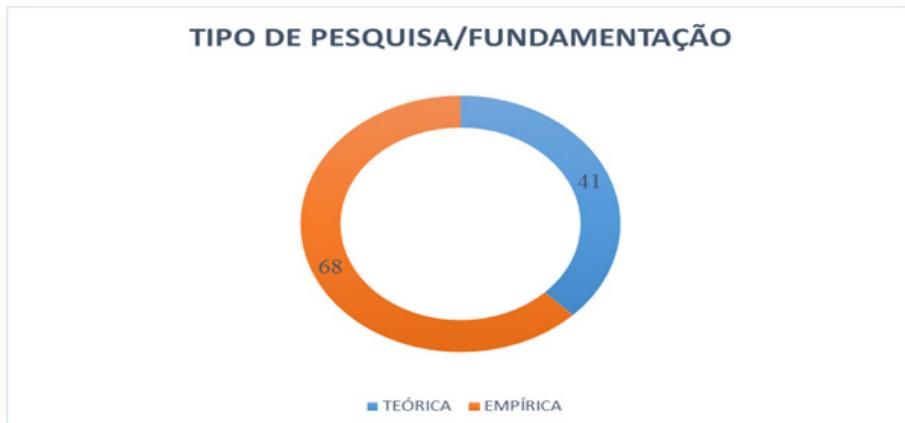
Pode-se perceber que o quantitativo promove a grande influência e preeminência da Região Sul e Sudeste nas produções apresentadas no GT07 durante o período analisado. Juntas, as duas regiões representam cerca de 78% das produções científicas do GT. Além disso, é importante destacar a baixa produtividade da Região do Nordeste neste GT. Os trabalhos foram apresentados, respectivamente, em 2000 (1 trabalho), em 2006 (2 trabalhos), em 2009 (4 trabalhos) e em 2015 (1 trabalho). Merece ainda mais destaque, contudo, a não produtividade no GT07 da Região Norte durante os 18 anos de produções analisadas. Ademais, também registramos a produção de um trabalho (na condição de coautor) da Universidade do Minho de Portugal no ano de 2015.

Conforme a Base de Dados do Sistema de Informações Georreferenciais da Capes⁸, no ano de 2019 o Brasil contava com 4.526 Programas de Pós-Graduação – *Stricto Sensu*. A concentração por Região é: Sudeste com 1.975 Programas, Sul com 976, Nordeste com 929, Centro-Oeste com 377 e Norte com 269. Lembramos que essa concentração influencia diretamente nos trabalhos apresentados por Região (Quadro 3), posto que a sua maioria provém dos Programas.

⁸ O site do Sistema de Informações Georreferenciais da Capes está disponível para acesso e consulta pública em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.

Do ponto de vista do tipo de produção analisada, operamos com uma divisão que organiza os trabalhos destacados em dois grandes grupos: artigos de fundamentação teórica e artigos de fundamentação empírica.

Gráfico 2 – Tipos de pesquisa/fundamentação



Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

Como resultado dos dados encontrados, no primeiro grupo apresentam-se pesquisas que visam a problematizar as relações entre a(s) criança(s), infância(s) e sua educação, baseando-se nos saberes de diferentes campos do conhecimento, como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a História, a Pedagogia, entre outros. Já no segundo grupo podemos observar investigações que se atêm à realidade da escola, da criança, dos professores, das relações pedagógicas, do espaço escolar, etc., partindo de informações, diários de bordo, cadernos de campo, dados, registros, entrevistas e conhecimentos produzidos por meio de incursões nos ambientes escolares.

De maneira análoga, as fundamentações empíricas buscam evidenciar o que constituiria e/ou deveria constituir a realidade cotidiana; além disso, tais pesquisas visam a cunhar conhecimentos, metodologias, técnicas, procedimentos e instrumentos que qualifiquem as pesquisas com crianças em creches e/ou pré-escolas, dando ênfase à escuta de suas vozes.

O mapeamento dessa diferenciação das pesquisas é de suma importância, pois nos auxilia na compreensão das concepções e teorizações produzidas acerca da(s) criança(s), da infância(s) e do(s) delineamento(s) que a educação assume e/ou deveria assumir a partir de tais pesquisas. Do mesmo modo, é possível considerar que as pesquisas de cunho teórico

não se vinculam apenas a um ou outro autor específico, como também apresentam uma variedade de fundamentações e áreas do conhecimento.

Nessa direção, buscamos operar com os autores que mais foram referenciados nos trabalhos e a sua respectiva área do conhecimento. Nesse sentido, operamos com os 6 autores mais referenciados nos trabalhos analisados.

Quadro 3 – Autores referenciados em maior número de trabalhos

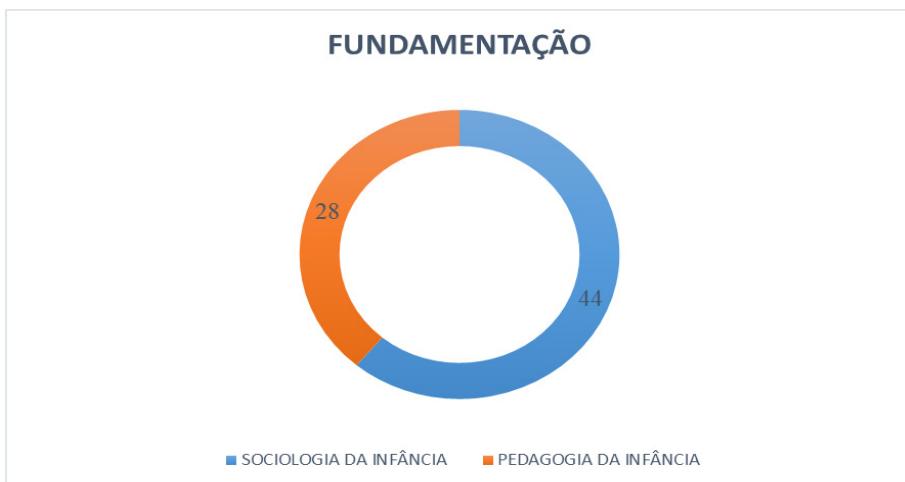
Autores	Áreas do conhecimento	ANPEd Nº – %
SARMENTO, Manuel J.	Sociologia	33 – 30,27%
ROCHA, Eloísa A. C.	Pedagogia/Educação	25 – 22,93%
CORSARO, William A.	Sociologia	24 – 22,01%
FOUCAULT, Michel	Filosofia	21 – 19,26%
KRAMER, Sônia	Pedagogia/Educação	20 – 18,34%
VIGOTSKI, Lev S.	Psicologia	17 – 15,59%

Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

Ao procedermos essa análise, é cabível afirmar que há uma predominância de autores vinculados à perspectiva teórica da Sociologia, configurando um campo específico denominado Sociologia da Infância. Do mesmo modo, é importante destacar que a autora Eloísa Rocha (1999), vinculada à área da Pedagogia, apresenta perspectivas e pilares que contribuem na configuração da denominada Pedagogia da Infância. Nessa direção, os pesquisadores ligados à Sociologia configuraram 52%, enquanto os vinculados à Pedagogia somam 41% das contribuições nas produções apresentadas durante o período analisado.

Importa lembrar que a indicação de uma interface mais expressiva com a Sociologia e a própria Pedagogia em detrimento da Psicologia, possa, talvez, representar uma alteração de modelo de orientação teórica e prática para a própria Pedagogia. Este fato condiz com o crescente debate em torno da Sociologia da Infância e das contribuições da Pedagogia da Infância para a educação de crianças menores de 6 anos, buscando-se delimitar as especificidades das crianças. Tais perspectivas têm ganhado destaque e passaram a se configurar como campos de estudos da e para a Educação Infantil, conforme destacado no quadro a seguir.

Gráfico 3 – Quantitativo de trabalhos com fundamentações na Sociologia da Infância e na Pedagogia da Infância



Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

Coaduna-se com esse Quadro a crescente perspectiva de uma abordagem considerada mais multidisciplinar e interdisciplinar; com isso, rompe-se com o tradicional domínio dos estudos oriundos da Psicologia, principalmente da Psicologia do Desenvolvimento, que fundamentam a sua concepção de infância e criança a partir do modo de pensar biopsicológico, em síntese categorizando a infância e os sujeitos infantis em um modelo considerado universal, a-histórico, padronizado e desvinculado das relações socioculturais.

A emergência dos estudos vinculados à Sociologia e à Pedagogia da Infância é intensa nos trabalhos analisados, uma vez que podemos aferir que, a cada trabalho com fundamentação na área da Psicologia, temos aproximadamente três trabalhos fundamentados ou na Sociologia da Infância ou na Pedagogia da Infância, o que demonstra a crescente importância dessas perspectivas teóricas para com o campo das pesquisas sobre a(s) criança(s) a(s) infância(s) e sua educação.

Consideramos que nesse movimento, que preza pela superação da influência dos modelos da Psicologia do Desenvolvimento, inserem-se também os estudos vinculados à Antropologia da Criança; estes configuram em torno de 14% dos trabalhos apresentados durante o período analisado. Uma das referências nesse campo de estudos, Clarice Cohn (2005), reitera que, ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo

competências e formando sua personalidade social, as crianças passam a ter uma função ativa na definição de sua própria condição. Ainda para a mesma autora, como as crianças são produtoras e reproduutoras de cultura, elas teriam muito a ensinar, pois expressam questões que os adultos não têm em seu escopo.

Percebe-se, nesse sentido, uma crítica endereçada aos modelos advindos da Psicologia do Desenvolvimento, pois a aproximação da Pedagogia à Sociologia da Infância e à Antropologia da Criança pode ser justificada pelo desdobramento na compreensão das diversidades da infância para com o adulto. Para Corsaro (2011), foi, principalmente, a abordagem behaviorista da Psicologia do Desenvolvimento, com sua concepção de criança passiva, que influenciou os estudos da Sociologia da Infância a partir das últimas décadas do século 20. Além disso, podemos considerar que a aproximação da Pedagogia com outras áreas de conhecimento deve-se ao fato de esta buscar compreensões e contribuições que permitam reconhecer a pluralidade das crianças e o modo que estas vivem as suas infâncias⁹. Para Momo (041), os estudiosos da Sociologia da Infância consideram a infância uma construção social, história e cultural, e, com isso, buscam romper com a lógica da infância moderna, detentora de uma suposta natureza que faz parte da “essência” humana.

Ao estudar as crianças, Sarmento (2005) afirma ter como objeto central as infâncias e, por isso, opera com o termo infâncias, no plural, precisamente por compreender a pluralização dos modos de ser crianças. Não obstante, as infâncias são “[...] uma categoria social do tipo geracional pela qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363). Podemos considerar, ainda, que a aproximação da Pedagogia com os estudos da Sociologia da Infância é justificada pelo fato de se ter em conta que, em relação às crianças, não se trataria de uma ausência de algo que estaria presente apenas nos adultos, mas de diferença, isto é, o comparecimento de outras características que precisam ser observadas e ouvidas. Assim, a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância consideram a criança ator social, logo, capaz não só de se apropriar da cultura, mas, também, de produzi-la, exatamente como afirma Corsaro (2009, p. 31): “[...] as crianças não apenas internalizam

⁹ Importa destacar que considerar a infância uma construção histórica que assume uma dinâmica não linear, implica aceitar que, ao mesmo tempo, ocorrem conflitos e contradições entre as diferentes concepções sobre ela.

a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural”¹⁰.

A emergência dos estudos da Sociologia da Infância deve-se, também, como afirmam seus representantes Prout (2010) e Qvortrup (2010), em virtude de os estudos sobre a infância nas ciências humanas e sociais terem silenciado o interesse pelas crianças, além de os aspectos da vida das crianças serem representados por instituições e não estudados pelo interesse que elas próprias geravam. Não significa afirmar que as crianças não participavam das pesquisas; elas tomavam parte como objeto a ser observado e avaliado pelos pesquisadores; por isso, para os autores dos estudos sociais da infância, houve um silenciamento das crianças nas pesquisas. Para Lee (2010), acreditava-se que as crianças, antes de serem socializadas, não poderiam ter espaço de participação ativa na sociedade, pois nada teriam a dizer ou contribuir. O movimento que se introduz na educação, contudo, é o de fazer com que as crianças participem efetivamente das assembleias, reuniões, votações e decisões que ocorrem no espaço educativo. Torna-se obrigatório considerar o espaço escolar como democrático e as crianças como cidadãs (AGOSTINHO, 2015).

Ademais, realizado o levantamento quantitativo dos trabalhos apresentados durante o período analisado (2000-2017), buscamos operar com a investigação das duas perspectivas mais presentes nas discussões, com o intuito de compreender as concepções de criança, infância e educação apresentadas por meio do encontro de ambas perspectivas. As fundamentações em maior número nos/dos trabalhos apresentados no GT07 durante o período analisado, foram, respectivamente, a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância.

1.1 Aportes teóricos da Sociologia da Infância

Há um crescente movimento que visa a (re)conhecer as crianças e os seus modos específicos de agir e apreender o entorno a partir de percepções, impressões e expressões próprias. É nesse movimento que as produções científicas, no âmbito, especialmente, da Educação Infantil, passam a adotar um foco de investigação pautado no registro da multiplicidade das linguagens, ou, então, das “*cem linguagens*”¹¹ que as crianças possuem nos

10 As crianças o fazem a partir do repertório que o mundo lhe fornece. Nós fazemos proposições, e as crianças fazem alguma coisa com isso.

11 A expressão é uma referência à poesia cunhada por Loris Malaguzzi, e é frequentemente citada em pesquisas que defendem a noção de culturas infantis.

diferentes espaços e contextos em que convivem e/ou frequentam. É a partir desse movimento que a criança vai, paulatinamente, deixando de ser encarada como um pequeno adulto para passar a ser vista como um sujeito com características específicas, como afirmam Rodrigues e Souza (077) em seu trabalho.

As investigações que se pautam na pesquisa com e para crianças possibilitam um conjunto de dados empíricos¹², contudo, para a sua concretização, exigem uma descrição baseada na observação-participante, além da imersão do pesquisador na vida cotidiana do grupo e/ou sujeito (GEERTZ, 1989). Não obstante, isso demanda um grande esforço intelectual por parte do pesquisador, no caso, por exemplo, de pesquisas marcadas pela etnografia. A etnografia, segundo Geertz (1989), não é definida como método ou técnica, mas como um modo de *esforço intelectual*, em virtude da densa descrição que demanda a presença do pesquisador no contexto social, situação e pessoas que investiga. O crescente interesse pela etnografia da infância é, para James e Prout (2004), uma oportunidade para explorar os processos de reprodução cultural, socialização e mudança, a partir da constituição ou tomada das crianças como atores sociais.

Desse modo, podemos considerar que os estudos etnográficos têm trazido importantes contribuições, novos desafios, possibilidades e limites no delineamento de procedimentos metodológicos de pesquisas com crianças, conforme afirma Martins Filho (060). A etnografia concretiza-se como um campo efetivo, que contribui no estabelecimento criativo de se tomar contato e investigar os sujeitos, principalmente as crianças pequenas, pois estas produzem e compartilham muitos aspectos de suas interações e culturas no presente, que são impossibilitados de serem captados por outros tipos de pesquisas (CORSARO, 2005). Assim sendo, esse tem sido o caminho adotado por muitas pesquisas, pois consideram que é por meio da análise etnográfica que se consegue descortinar o lugar e o espaço ocupado pelas crianças.

Em consonância, Buss-Simão (2009, p. 5) considera que é a partir desse movimento empreendido pelos estudos etnográficos que se “inicia um processo de apreensão dessas diferentes formas de ser criança e, inclusive, de deixar de ser criança em diferentes contextos, procurando compreender a fundo os universos autônomos e a autonomia do mundo

12 Segundo Sarmento (2004), as crianças são nossos referentes empíricos no estudo da infância, e, por isso, torna-se necessário estudá-las a partir de si próprias (ouvir as suas vozes).

infantil”. Segundo Narodowski (1998), as crianças são independentes dos adultos, sendo capazes até mesmo de guiá-los¹³.

Nessa direção, a partir das pesquisas de Corsaro (2011), podemos destacar que as contribuições mais importantes da etnografia na pesquisa com as crianças referem-se ao retorno contínuo que o pesquisador terá em suas pesquisas, à modificação das perguntas iniciais durante as investigações e à vantagem de se estabelecer um laço de pertencimento no campo investigado, o que contribui para que as crianças se sintam mais à vontade nas entrevistas/conversas realizadas.

Por isso, os estudos etnográficos têm se constituído como um importante aliado aos sociólogos da infância. *Grosso modo*, é a partir deles que se possibilita uma gama de recursos que podem ser utilizados na pesquisa com as crianças, a saber, os cadernos de campo, os blocos de anotações, o diário de bordo, as entrevistas, os questionários, as situações de faz de conta¹⁴, as fotografias, os vídeos, entre outros. Em síntese, são todos recursos que possibilitam o acesso à voz ou outras formas de expressão das crianças nas pesquisas com e para elas, principalmente por meio de investigações realizadas com o surgimento da Sociologia da Infância.

Na linha de raciocínio de Borges e Rodrigues (089), esse movimento de pesquisas, que são dedicadas com e para as crianças, aparecem com mais vigor a partir de 1980 com o surgimento da Sociologia da Infância, que assume o propósito de resgatar a infância da perspectiva que a comprehende como um simples período maturacional do desenvolvimento humano que se constrói independentemente das condições históricas e das concepções que comprehendem a criança como um “ser em devir”, incapaz, incompleto e irracional. Por isso, para os mesmos autores (089) é importante mostrar que o novo campo, ou seja, a Sociologia da Infância, já trouxe inúmeras contribuições para fomentar novas pesquisas e reflexões; entre elas, destacam-se alguns conceitos fundamentais, tais como: protagonismo infantil, processos de socialização¹⁵, autoria social, cultura(s) da(s)

13 Além da passagem de Narodowski, Rushkoff (1996) considera que as crianças, em vez de dependerem dos adultos, são capazes de guiá-los em um mundo caótico, logo, as respostas e caminhos estariam nas próprias crianças, bastaria ouvi-las.

14 Na pesquisa de Rivero e Rocha (107) as autoras consideram que o brincar, na perspectiva do “faz de conta”, é um ato do mundo, e a participação das crianças é como um estatuto de estar neste mundo. Assim, é a partir do “faz de conta” que as crianças interpretam a realidade, partilhando a sua visão de mundo, criando realidades alternativas às dos adultos. Já no trabalho de Coutinho (014), a autora afirma que o “faz de conta” é a possibilidade de as crianças viverem intensamente suas curiosidades.

15 É importante destacar que a Sociologia da Infância tece uma crítica à Sociologia da Educação, ou, em especial, a Durkheim, pelo fato de não valorizar a criança como construtora de sua

infância(s), cultura de pares, alteridade, categoria geracional e etnografia específica com crianças. É esse conjunto de conceitos que emerge nas pesquisas da e sobre a Educação Infantil.

Segundo Prout (2010), é difícil fazer qualquer julgamento sobre os motivos pelos quais os estudos sociais da infância tenham emergido. O que se pode considerar, contudo, é que a conjuntura social, econômica e cultural propiciava a sua emergência, além da mudança nas percepções acerca do lugar e espaço que as crianças ocupavam na sociedade e as insatisfações por parte de alguns teóricos às explicações e teorias clássicas relacionadas às crianças e à infância.

Já para Faria e Finco (2011), o campo da Sociologia da Infância visa a tematizar a criança num campo plural, considerando-a um sujeito não passivo e não homogêneo, mas um ator social, ativo e criativo, capaz de produzir cultura e conhecimento. Esse movimento, na compreensão de Martins Filho (019), inaugura um *novo paradigma*, que tem por base a mudança de uma perspectiva que enfatizava a lógica da *reprodução social*, isto é, que considerava as crianças destinatárias das políticas educativas e das práticas pedagógicas que se centram nos adultos, em uma perspectiva que vê a categoria social da infância como *susceptível de ser analisada em si mesma*, que interpreta as crianças nas suas múltiplas relações simbólicas estabelecidas entre si e com os adultos. Em síntese, o movimento empreendido pela Sociologia da Infância em direção ao ator social, leva a sério o ator social que é a criança, exprimindo a tomada de consciência do seu direito à palavra e o seu reconhecimento como produtora de sentido (ROCHA; FERREIRA; VILARINHO, 2000).

Isso implica, conforme Pinto e Sarmento (1997), reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e na constituição das suas manifestações, representações e crenças em sistemas organizados em culturas. Ademais, para a Sociologia da Infância as crianças são vistas como atores sociais ativos, o que exige,

infância, pois, para a Sociologia da Educação, a socialização é realizada por meio de adultos e das instituições, que proporcionam o comportamento desejado/adequado, inculcando os valores e as regras de uma sociedade idealizada. Já para a Sociologia da Infância a concepção de socialização é considerada um processo múltiplo de experiências vividas pelas crianças entre/ com seus pares e os adultos, logo, todos são constituidores da infância, não se limitando aos adultos, família, escola ou, ainda, outras instituições. Nesse sentido, para Corsaro (2011), o termo socialização é compreendido como um processo em que a criança se apropria, reinventa e reproduz os elementos presentes no meio que a circunda. Em suma, para Martins Filho (2015) a abordagem sociológica visa a ultrapassar a compreensão de socialização que considera as crianças apenas como vivendo processos de inculcação e enquadramento de padrões sociais dos adultos, como compreendera Durkheim.

segundo Martins Filho (060), captar informações e situação relacionais das crianças quando estão entre elas, com o objetivo de desvelar os jeitos de ser criança; por isso, as crianças precisam assumir a condição de protagonistas.

Nesse caso, percebe-se o crescente debate em torno da utilização de expressões e práticas pedagógicas que consideram a “criança sujeito de direitos”, que valorizam as “culturas infantis”, além de observá-las como indivíduos já dotados de autonomia e com a capacidade de produzir múltiplas linguagens, de tal modo que se exige o reconhecimento e a garantia de sua participação no espaço público ao qual foram destinadas. Da mesma forma, no artigo *Infância e Política*, Qvortrup (2010) afirma que as crianças precisam ser vistas como sujeitos políticos em nossas sociedades, em detrimento de pensarmos que elas são politicamente imaturas. Para o autor, a sociedade não seria prejudicada se as crianças fossem eleitores, exatamente o que conclui o trabalho de Gonçalves (099), ao ponderar que as crianças não são “menores”, mas são sujeitos de direitos, com condições de participar ativamente nos espaços públicos.

Assim, para Nascimento (066), incluir as crianças como sujeitos da pesquisa é, antes de tudo, a possibilidade de trazer à luz um mundo novo (desconhecido), repleto de experiências que devem ser partilhadas e inseridas no campo específico. Além disso, adotar essa perspectiva é aceitar que as crianças são sujeitos de direitos e que devem ser consultadas e ouvidas, reitera a mesma autora em seu trabalho. É exatamente esta perspectiva que adota Martins Filho (022) em sua pesquisa realizada com crianças. Em suma, o autor buscou investigar a infância como categoria social, geracional e cultural, considerando as crianças atores sociais ativos e produtores de culturas, além de sujeitos com voz e vez, com perspectivas próprias, coconstrutores e cidadãos.

Sobre o significado da concepção de “criança-cidadã”, recorremos à pesquisa de Barbosa, Alves e Martins (042). Para eles, podemos definir alguém como cidadão quando lhe é possível articular suas ações cotidianas, **participando** de forma ativa e criativa dos projetos individuais e coletivos nos diferentes contextos, além de poder assumir posições e **responsabilidades** quanto aos interesses e destinos pessoais e dos grupos sociais. Adotar essa perspectiva significa, para os mesmos autores, respeitar a criança em suas especificidades, necessidades, desejos e interesses, tratando-a como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e com as pessoas desde o seu nascimento, além de ser alguém que se apropria da cultura, construindo e reconstruindo a sua história.

Para Tomás (2011), a aprendizagem da cidadania significa ir além da simples interiorização de princípios teóricos. Ela supõe a formação de uma experiência na qual intervêm as relações familiares, os grupos de pares, o âmbito público da escola, os meios de comunicação, as investigações científicas, etc. Assim, “[...] pensar numa perspectiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover a participação infantil, considerando as crianças como actores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social” (p. 103).

É assumindo a compreensão de criança-cidadã que, segundo Barbosa, Alves e Martins (042), se permite que as crianças consigam perceber, compreender e optar por certas atividades, gostos, modos de ser, pensar e sentir; enfim, é necessário levar em conta as suas múltiplas linguagens. Além disso, para Agostinho (2015, p. 78), é preciso que as crianças tenham a oportunidade de influenciar no seu próprio processo e expressar seus pensamentos e pontos de vista, que são necessidades “[...] para o desenvolvimento dos princípios democráticos e de seus processos de vivência e aprendizagem da cidadania”.

Na pesquisa de Goulart e Vaz (011), os pesquisadores afirmam que há uma crescente ideia de se buscar um modelo próprio por meio de práticas pedagógicas inovadoras que consideram as diferentes/múltiplas linguagens o fundamento do trabalho educativo. Nesse sentido, as escolas de Educação Infantil procuram (ao menos deveriam) dar voz e vez às crianças (sujeitos) e compreender o empenho que estas fazem para se situar no meio sociocultural ao qual pertencem, a fim de saberem lidar com as suas emoções, além de ter contato tanto com os conhecimentos do cotidiano quanto com os saberes advindos do conhecimento sistematizado.

Para Abramowicz e Oliveira (2010), os estudos que versam sobre a Sociologia da Infância e as culturas infantis têm sido realizados em locais onde a criança é vista como o principal sujeito (protagonista); espaços como as escolas, os pátios escolares, os momentos de recreio, os parques; em suma, todos os espaços em que as crianças têm um alto grau de controle e influência. Conforme as autoras, é nestes locais que as crianças brincam, inventam, imitam, criam, brigam e resistem, além de estarem “livres” das imposições dos adultos.

Nessa direção, segundo a análise de Agostinho (020), pensar o espaço escolar, as instituições escolares e as práticas pedagógicas, exige que incluamos as crianças e que atentemos para as suas manifestações e

expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias desta etapa da vida. No mesmo trabalho (020), a autora busca nas crianças as respostas para a construção de um espaço/lugar (creche/escola) que respeite os seus direitos, sentimentos, desejos e jeitos, tudo isso com o intuito de as crianças, efetivamente, usufruírem de sua infância neste espaço. Em convergência, no trabalho de Guimarães (025) a autora afirma que precisamos incorporar a ideia de criança ativa, capaz, construtora de conhecimento, o que exige a valorização das sensações particulares, o prazer individual e a satisfação de curta duração. Dito de outro modo, precisamos compreender a diversidade das crianças e a heterogeneidade do chamado “Mundo Infantil”, como afirma Santos (023).

Ainda em consonância, no trabalho de Nascimento, Araújo e Pascoal (088) os pesquisadores chegam à conclusão de que é fundamental ouvir as necessidades, desejos e sensações das crianças, pois, durante a pesquisa realizada com crianças, os autores afirmam que elas desejam aulas mais atrativas, com metodologias inovadoras, uma escola colorida, mais espaços de brincadeiras, entre outros aspectos. Ademais, na mesma pesquisa, as crianças destacam que é o lanche, o recreio, as brincadeiras e a interação com os demais colegas que faz com que elas gostem da escola, ou, então, para que considerem a escola boa. Tudo isso leva a crer que, a partir das vozes infantis, a escola deve ser modificada para atender os seus desejos.

Na pesquisa de Quinteiro (2009, p. 42), a autora afirma que

As crianças querem ir à escola para brincar, aprender e fazer amigos [...]. Elas desejam e querem construir uma escola para brincar, higiênica, bem pintada, colorida, com professores bem pagos e bem formados, capazes de entender a possibilidade de esta vir a ser o espaço da infância. As crianças não apenas constatam o fracasso da escola, mas também propõem soluções simples e viáveis.

Não obstante, esse movimento de ouvir e incluir as crianças no planejamento das atividades pedagógicas e dos espaços escolares é, segundo Batista (008), decorrente da rotina que obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças. Nesse sentido, deve-se ressignificar o papel social e construir uma identidade que valorize os tempos da criança, que resgate os seus direitos, suas competências e saberes que lhe são próprios. No trabalho de Buss-Simão (040), a autora pondera que é inegável a obrigatoriedade da proteção às crianças. Em vista disso, a Sociologia da Infância tem posto em evidência que esse direito de proteção deve estar em consonância com

os direitos de provisão e participação. Ainda, para Delgado (2012, p. 14), ouvir e incluir “[...] o ponto de vista das crianças significa reconhecer a competência, a participação e o protagonismo delas nas cidades, nas decisões políticas, nas pesquisas, na ciência, na educação e em diferentes espaços sociais”.

Ao referir-se às instituições escolares, Batista (008) afirma que é a lógica temporal que predomina na organização da rotina nas instituições que trabalham com crianças pequenas. Com efeito, tem-se ignorado a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões (corporal, individual, cognitiva e afetiva). No estudo realizado por Motta (2013), a autora assevera que a disposição do mobiliário em sala de aula contribui para o exercício do controle. As carteiras, de maneira geral, são dispostas em filas, uma atrás da outra, um espaço na frente reservado para a professora, janelas transparentes. Tudo isso dá a entender que a escola busca criar uma rede de olhares que controlam uns aos outros: o professor controla a sua turma, o diretor controla a escola. De volta à pesquisa de Batista (008), essa tendência abrevia as possibilidades de as crianças viverem suas pluralidades de saberes, seus sentimentos, desejos e fantasias, dificultando a vivência plena dos direitos das crianças; contudo, reverter esse processo só será possível se tratarmos as crianças como sujeitos completos, competentes e significativos para a sociedade.

Nessa direção, se não tratarmos as crianças conforme sugerido por Batista (008), podem ocorrer diversas situações de menosprezo e diminuição das próprias crianças. Entre elas, citamos uma que é apresentada por Souza (074). Para ela, quando a criança se torna aluno e passa a ganhar um lugar específico para aprender a ser, a viver, a se comportar, de algum modo, conforme Sarmento (2011), perante a instituição escolar, a criança “morre” enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz – ao aluno – como destinatário da ação adulta, de quem se esperam comportamentos prescritos, pelos quais é avaliado, premiado ou sancionado. Isso se deve ao fato de esse espaço/lugar ser pensado por adultos e não pelas vontades, necessidades e desejos das crianças, como afirma Souza (074). Essa perspectiva de marginalização das crianças perante o mundo dos adultos, segundo Abramowicz e Oliveira (2010), faz com que elas permaneçam silenciadas e submetidas aos adultos. Certamente, isso decorre do fato de as pesquisas não terem colaborado no sentido de mostrar a criança tal como ela se apresenta, com necessidades, anseios, sonhos e desejos, como destaca Almeida (065).

Em decorrência disso, conforme o trabalho apresentado por Martins Filho e Martins Filho (053), os autores alegam ser essencial que o foco do pensar e do agir pedagógico esteja centrado na criança. Em consonância, no trabalho de Martins Filho (060) o autor complementa que é imprescindível desenvolver práticas e metodologias que tomam as crianças como protagonistas do processo educativo. Para que esse reconhecimento seja realmente efetivado, contudo, torna-se necessário sair do adultocentrismo, como revela Santos (026), pois, consoante o trabalho de Luz e Mello (081), devemos conceber a infância com as singularidades e especificidades que a diferem do adulto. Eis o motivo de se dar voz e vez às crianças, a fim de que se possa constituir espaços que elas desejam/sonham, e isso, para Agostinho (020), é revolucionário, mexe, remexe, vira do avesso, desafia-nos em nossa adultez controladora, normalizadora e impositiva.

Na concepção de Prado (2006), quando possibilitamos que a criança se torne protagonista, seja ouvida, tenha voz e vez, temos a possibilidade de conhecer melhor estas crianças naquilo que elas criam, inovam, inventam, produzem e reproduzem. É o que sinaliza, também, o trabalho de Siqueira (068), que apresenta reflexões que partem do silêncio das crianças à concepção de criança como protagonista, demonstrando a importância e a necessidade de darmos voz e vez a elas.

Nesse sentido, o argumento defendido por Rocha e Nörnberg (104) é o de que as culturas das crianças precisam ser tomadas como referentes para a organização da prática pedagógica e a construção de uma cultura de participação das crianças em espaços educativos. Na conclusão do trabalho de Macêdo e Dias (091), as autoras afirmam que as regras e disciplinas a que são submetidas as crianças constituem potencialmente as suas subjetividades, mas não determinam as suas ações. Com efeito, as crianças são agentes, monitoram/refletem suas ações, uma vez que a coerção¹⁶ gera uma ação/reAÇÃO. Como, porém, as crianças são sujeitos sociais competentes, ativos e completos, elas conseguem elaborar estratégias de resistência às regras/normas e/ou negociá-las com os adultos e seus pares.

Há, entretanto, um espaço de resistência das crianças na cultura de pares. Quando estas são segregadas do mundo dos adultos e institucionalizadas na organização escolar, nasce uma nova cultura, que condiz ao nicho ambiental dos iguais. Para Sacristán (2005, p. 58),

16 O termo coerção é utilizado pelas autoras por considerarem que na Educação Infantil predomina uma Pedagogia do Controle, logo, coercitiva, o que impossibilitaria a autonomia e a liberdade das crianças.

A experiência dividida em dois nichos é uma oportunidade para se proteger do controle total dos pais e professores. Entre os ambientes familiares e escolares, em que se pode se esconder, nasce um terceiro que pode se tornar independente de ambos: o do grupo de iguais.

Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida por Weschenfelder (100) aponta para uma possibilidade outra de formação e prática docente. Segundo a autora, é preciso problematizar referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos relativos às práticas educativas escolares com crianças, com vistas à descolonização de saberes e poderes. Assim sendo, a estudiosa propõe uma perspectiva da alteridade/interculturalidade, ou seja, uma formação que não implique práticas sociais desiguais, o que exige e pressupõe o saber do outro e o bem viver em um espaço que gera relações de saber e poder. Para a autora, portanto, é preciso evidenciar que o professor não é mais a centralidade do processo. Surge, então, o protagonismo infantil, a necessidade de se dar voz e vez às crianças e aos elementos presentes em seus discursos, pois, conforme Quinteiro (2002), o potencial de segregação e de autoritarismo/adultocentrismo presente nas relações pedagógicas não permite à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige.

Faz-se necessário, no entanto, refletir sobre a lógica tradicional da relação desigual e de poder entre os adultos e as crianças, em virtude de sempre ter predominado a superioridade dos primeiros em relação aos segundos, concepção que não permite que se tenha um conhecimento pertinente sobre o mundo das culturas infantis. Por isso, torna-se imprescindível, como afirma Novakowski (102), dar voz e vez às crianças, colocá-las como sujeitos da pesquisa e dos espaços educativos, privilegiando suas falas, sentimentos, desejos, hipóteses e representações acerca do mundo do qual fazem parte e da cultura que constituem, concretizando o que se tem convencionado denominar de *culturas infantis*.

A respeito dos estudos que avançam nas discussões sobre as culturas infantis, podemos citar autores que ganham destaque nas produções analisadas; entre eles, Corsaro (2002, 2005, 2009, 2011), Faria, Demartini e Prado (2002), Kramer e Leite (1998), Pinto e Sarmento (1997), Quinteiro (2000, 2002), Rocha (1999), Sarmento (2004, 2005 e 2007), Sirota (2001), entre outros. Ademais, todos os autores suprareferidos são os mais citados nos trabalhos que abordam a temática das culturas infantis, sendo utilizados, individualmente, em mais de dez trabalhos durante o período analisado.

Importa destacar, contudo, que, por mais que a concepção de “culturas infantis” seja a ênfase nos trabalhos destes autores, é importante frisar que cada autor apresenta propostas e tece críticas específicas a partir da temática. Para Sarmento (2004), as culturas infantis são constituídas na convivência das crianças com as suas próprias representações do mundo, que são geradas nas interações com seus pares, nas brincadeiras, nos jogos e nas múltiplas expressões, além da convivência com a cultura dos adultos, que é transmitida por intermédio das instituições de veiculação e reprodução cultural, que passa a ser disseminada por meio de produtos culturais destinados às crianças, ou de conteúdos culturais das comunidades de pertencimento das crianças. Ademais, segundo Sarmento (2004), as culturas infantis estruturam-se em quatro eixos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Na perspectiva de Corsaro (2011), as culturas infantis são uma construção que se efetiva na relação com os outros, no compartilhamento de momentos e interação entre pares e das crianças com os adultos. Assim, o autor define que cultura de pares é um “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Nessa direção, as considerações de Quinteiro (2002) vão ao encontro dos apontamentos feitos por Corsaro, uma vez que, para a autora, a infância é considerada uma construção cultural, ou seja, ela pode ser compreendida como a construção realizada pelas crianças a partir de “[...] seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas” (QUINTEIRO, 2002, p. 141).

Além disso, para Martins Filho (022), o termo *pares* é compreendido como o grupo de crianças no interior do qual estas partilham o mesmo espaço em regime de habitualidade. Dito de outro modo, o repertório de apoio que as crianças têm é o universo cultural adulto, mas, ao se apropriarem dos elementos do universo cultural adulto, elas trazem tais elementos para o mundo infantil, atribuindo novos significados e revelando, em suas interações, a existência de traços específicos. É assim que “[...] vivem a história de sua família, da sua comunidade, da humanidade” (MARTINS FILHO, 2015, p. 20). O motivo de as crianças serem portadoras de uma cultura infantil é decorrente do fato de estas se expressarem diferentemente dos adultos, e pelo fato de não saberem fazer coisas que os adultos fazem.

Em um trabalho recente de Sarmento (2018, p. 392), o autor afirma que

A figura da criança sujeito de cultura assenta no conceito de culturas da infância como processos estruturados de produção simbólica realizados pelas crianças, a partir das suas interações intra e intergeracionais e expressos nos jogos, brincadeiras, formas de expressão, rituais, cerimônias e demais processos pelos quais as crianças criam e atribuem significação ao mundo.

Já no trabalho apresentado por Borba (028), a autora destaca que as culturas da infância podem ser consideradas uma construção coletiva que se dá por meio da ação social das crianças ante as estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas. Assim, é no engajamento ativo nessas estruturas e instituições que as crianças criam formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até mesmo transformando as estruturas existentes. Em convergência, para Corsaro (2005) a criança é um ser com a possibilidade de produzir a sua própria cultura e não apenas de incorporá-la a partir do adulto; logo, a criança recebe a cultura do adulto, se apropria dela e a modifica, constituindo, desse modo, uma cultura própria¹⁷ em um processo que o autor denomina de *reprodução interpretativa*.

Sobre o conceito de reprodução interpretativa, Rocha e Nörnberg (104) consideram-no potente, pois passa-se a reconhecer as crianças como atores criativos, participativos e inovadores no processo de socialização, não se limitando apenas à internalização da sociedade e da cultura dos adultos, mas representando um modo possível de contribuirativamente nas mudanças culturais e educacionais. Isso se deve, conforme passagem da pesquisa de Salgado, Ferrarini e Luiz (067), pelo fato de as crianças estarem constrangidas com o modo social vigente, por isso tendem a modificá-lo.

Assim, de acordo com o trabalho de Borba (028), as relações entre pares sobressaem-se como um elemento fundamental para a construção das culturas infantis nesses espaços (escola, recreio, pátio, brincadeiras, jogos). É partilhando os mesmos espaços e temporalidades que as crianças criam mutuamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos e artefatos que lhes são impostos. Desse modo, ainda segundo Borba (028), as crianças criam um sentimento de pertencimento

17 A cultura própria, segundo a Sociologia da Infância, compreende o fato de as crianças serem atores sociais plenos, e, com isso, configuram o seu próprio processo de socialização, atribuindo significados e sentidos à própria cultura em que vivem. Essa cultura própria integra a cultura mais ampla, a saber, a de outras crianças e a dos adultos. A infância, nesta perspectiva, constitui-se como um mundo autônomo, e não apenas um reflexo do desenvolvimento da cultura adulta.

a um grupo/mundo – o das crianças – e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações que travam entre si. Para corroborar essa ideia, Martins Filho (019) ressalta que a instituição educacional passa a ser entendida como o espaço privilegiado das sociabilidades humanas, espaço fértil das culturas como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social; logo, a creche/escola é entendida como um “mundo social”, e as crianças como atores sociais consumidores e produtores de culturas.

Na perspectiva do trabalho de Faria e Miranda (075), é preciso fazer com que a Educação Infantil esteja contaminada com as ideias das crianças, com seus desejos e necessidades. É necessário, como afirmam Rocha e Nörnberg (104), que o exercício da escuta atenta ao que as crianças dizem, pensam e desejam seja o ponto de partida para a produção da prática pedagógica; por isso, é fundamental produzir condições de participação das crianças nos espaços educativos. Nesse sentido, Coutinho (014) pondera que é essencial planejar as situações do cotidiano educativo, pois não refletir sobre o modo de organizar os momentos das ou com as crianças, sobre os seus desejos, suas necessidades e possibilidades de vivências, coloca-as à margem de horários e espaços da instituição, o que acaba acarretando uma rotina.

Para complementar, na pesquisa de Silveira (007) a autora utiliza o termo “apequenização” com o intuito de se referir às escolas como espaços que impedem que as crianças expressem suas “crianceirices”, ou seja, escolas que impossibilitam que as crianças inventem novas brincadeiras, manifestam seus desejos, suas necessidades, suas angústias, seus sonhos; não obstante, são escolas que tolhem e apequenizam os movimentos e padronizam as falas e os corpos das crianças. Importa lembrar que, para realizar tais críticas às escolas analisadas, a pesquisa de Silveira (007) fundamenta-se nas obras foucaultianas.

Em paralelo, no trabalho de Müller (017) a autora busca desvelar as vozes das crianças a partir da observação do recreio, e chega à conclusão que os conflitos, que eram resolvidos pelas crianças – brigas, divisão de papéis e responsabilidades no decorrer das brincadeiras e jogos –, podem ser entendidos como manifestações infantis. Sendo assim, não são ensinadas pelos adultos, mas, sim, produzidas no interior da cultura infantil. O recreio também foi objeto de estudo de Souza (074). Em seu trabalho a autora frisa que o recreio é como uma *microssociedade*, onde as crianças passam a aprender, entre elas mesmas, a interagir com os outros, a respeitar os

outros, a ter tato, a ousar comunicar-se, a portar-se, a dividir seus lanches, brinquedos e angústias. É nesse espaço de liberdade que as crianças criam e recriam, segundo Souza (074), regras e valores da sociedade. Por isso, para Delgado (2012, p. 27), se pensarmos o abrir-se para experimentar o mundo, o desejo de viver e conhecer são atitudes importantes na construção de projetos de investigação; “[...] podemos inferir que as crianças também são pesquisadoras e, portanto, são competentes para a criação de outras relações sociais no mundo e nas instituições que frequentam”.

Para a mesma autora (074), ao longo do recreio as crianças conseguem descobrir os requisitos para jogar junto, organizar o coletivo e ser aceitas entre seus pares. Aprendem comportamentos sociais de cooperação, solidariedade e exclusão. É no recreio que as crianças experimentam a coletividade, longe de seus pais, professores ou qualquer outro adulto. Essa passagem reforça o que Quinteiro (2002) afirma sobre o jogo e a brincadeira, a saber: é por meio do jogo e da brincadeira que a criança é capaz de construir significados para as suas ações e construir culturas infantis. Além disso, Souza (074) afirma que o recreio é um momento/ espaço livre da tutela dos adultos (professores), e, mesmo sendo dentro do rígido tempo escolar, não se caracteriza como tempo de trabalho, portanto, em certo sentido, é *desescolarizado*.

O trabalho de Carvalho (044), pautado nos aportes da Sociologia da Infância, busca entender quais expressões da cultura infantil estão presentes nas brincadeiras das crianças indígenas da etnia Pataxó. Para ele, algumas brincadeiras e alguns brinquedos são constituídos e, também, reconstituídos pelas crianças. Desse modo, destaca que algumas brincadeiras permanecem, outras desaparecem e outras se modificam, além de considerar que a cultura em que as crianças estão inseridas reflete diretamente nos jogos e brincadeiras desenvolvidos. Por isso, estudar as culturas de pares infantis demanda ter em mente o papel social das crianças, o que elas representam na sociedade e como atualmente são percebidas nas ciências sociais e humanas. Ademais, discutir a infância contemporânea requer observar as crianças atuais. Crianças situadas, contextualizadas, reais, como afirma Souza (074).

Em conformidade, na investigação de Almeida (065) a autora salienta, com base nas pesquisas de Ferreira (2004), que o momento mais privilegiado para se observar as crianças é o da brincadeira, pois é este momento que possibilita que as crianças façam negociações e estabeleçam diversas disputas (de brinquedo, de poder, de quem pode brincar). Na

análise de Almeida (065), porém, são poucos os momentos destinados às brincadeiras na rotina das crianças, pelo fato de as escolas seguirem uma rotina institucionalizada. Do mesmo modo, o trabalho de Cunha e Carvalho (012) corrobora essa ideia, pois as autoras verificaram que, muitas vezes, as atividades chamadas recreativas estavam mais condicionadas ao cumprimento dos horários e das rotinas estabelecidas do que às necessidades apresentadas pelas crianças. Para Müller (017), as práticas que estão condicionadas aos horários e às rotinas tendem a sufocar a infância na escola. Basta pensarmos na questão geográfica: é sempre a porta fechada, a pracinha nos fundos da escola, a falta de interação com o mundo externo.

Em síntese, para os autores supracitados a importância da perspectiva da Sociologia da Infância está em considerar as crianças agentes sociais, ativos e criativos, que operam suas infâncias, que constroem suas próprias culturas e contribuem para produzir o mundo adulto; por isso é imprescindível ouvi-las e atender às suas necessidades. Em convergência, Rocha (2008) destaca que as contribuições da Sociologia da Infância são as de afirmar que as crianças são sujeitos de direitos, que se deve reconhecer a ação social das crianças e, especialmente, reafirmar o conceito de cultura infantil; cultura essa que não é compreendida como absoluta, autônoma ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto, tampouco como mera reprodução.

Desse modo, podemos concluir que a cultura infantil se dá a partir da participação ativa das crianças nos processos de estabelecimento de regras sociais e de valores que passam a regular as suas relações sociais entre seus pares. As crianças são sujeitos e protagonistas da história; com isso, são atores sociais do seu próprio processo de socialização, pois atribuem significados e sentidos à própria cultura em que vivem. Ainda, para Corsaro (2011), as culturas locais produzidas pelas crianças passam a integrar as culturas mais amplas, a saber: de outras crianças e também dos adultos. Por isso, ao saírem do âmbito familiar, as crianças são efetivas participantes e colaboradoras da cultura e/ou espaços que frequentam. Com efeito, abre-se um caminho com novas correntes teóricas e metodológicas para se entender e compreender as crianças e seus mundos (MARTINS FILHO, 2015), com o intuito de possibilitar a elas visibilidade, voz e vez, além de serem compreendidas em suas fantasias, suas especificidades, em seus sonhos, em seus desejos, em suas múltiplas linguagens, em seus movimentos, em suas criações e em suas produções e reproduções.

Segundo Montandon (2001), portanto, o novo campo de estudos sobre a infância – a Sociologia da Infância – dá valor à infância como uma construção especificamente social, com cultura própria, valorizando-a e reconhecendo-a em suas especificidades. Ademais, é possível destacar que os autores que adotam a perspectiva da Sociologia da Infância sugerem que o adultocentrismo deve ceder lugar à perspectiva que concebe as crianças como sujeitos ativos e participantes de forma coletiva da sociedade e da cultura em que estão inseridas, buscando, ainda, no que se refere ao espaço escolar, abrir espaços para que elas consigam participar efetivamente. Por isso, conforme a pesquisa de Martins Filho (060), a Sociologia da Infância tem se colocado como uma interlocutora privilegiada para constituir uma Pedagogia da Infância.

A partir das teorizações sobre a Sociologia da Infância, buscamos investigar os aportes e reflexões de autores que colaboraram na constituição de um campo específico na área da Pedagogia, isto é, a Pedagogia da Infância. Desse modo, trata-se de compreender o debate teórico-metodológico no cruzamento dos conceitos de criança, infância e educação, além de seu alcance para o debate contemporâneo da educação escolar/educação infantil a partir da especificidade da Pedagogia da Infância.

1.2 Aportes teóricos da Pedagogia da Infância

Como pensar a interlocução entre a Sociologia da Infância e a constituição de uma Pedagogia específica para a Infância? Quais mudanças se estabelecem no âmbito educacional a partir da transposição dos elementos fundantes da Sociologia da Infância? Ou, ainda, qual o ofício do professor e o lugar do aluno? Qual a especificidade da instituição escolar? Estas e outras indagações orientam as reflexões sobre a concretização de um campo específico na área da Pedagogia, ou seja, a Pedagogia da Infância.

Inúmeras são as reflexões e contribuições dos estudos advindos da Sociologia da Infância para pensar a Educação Infantil, inclusive as outras etapas da educação básica. Mediante o levantamento quantitativo dos trabalhos apresentados entre o período de 2000 e 2017, nossas análises nos levaram a observar que se difundiu no discurso pedagógico da Educação Infantil a necessidade de se constituir/construir uma “Pedagogia da Infância”. Essa concepção encontrou forte ressonância na área da pedagogia e foi se tornando hegemonicá.

A partir das contribuições e acumulação de conhecimentos sobre a Educação Infantil nas diferentes áreas de conhecimento, buscou-se constituir um campo particular no âmbito da pedagogia (FARIA, 1999; ROCHA, 1999), que é denominado de Pedagogia da Infância¹⁸. Afirma-se que a concretização de tal movimento tem inspirações, sobretudo, em trabalhos que foram/são desenvolvidos em regiões da Itália, principalmente a experiência das escolas da região de *Reggio Emilia*¹⁹. Com efeito, Barbosa (1999) destaca que as experiências dessa região se tornaram um ponto de referência mundial para se constituir e construir uma Pedagogia da Infância. Para Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 8-9), “[...] desde 1914, a Itália elabora orientações nacionais para a escola da infância, isto é, das pré-escolas lá chamadas de Escolas da Infância, sem ‘adiantar uma escola atrasada’²⁰, sem ser adultocêntrica, sem disciplinas escolares, visando uma pedagogia de processo e não de resultado”.

Mediante os estudos pioneiros de Faria (1994), inúmeras obras de autores italianos e de outras nacionalidades que tinham como foco as experiências de *Reggio Emilia* foram traduzidas e disseminadas no Brasil, e, gradativamente, vêm exercendo importante referencial teórico/prático para pensar a Educação Infantil no país. Entre os trabalhos analisados, destacamos o de Goulaert e Vaz (011) e de Coutinho (014); ambos enfatizam a importância da abordagem *Reggio Emilia* para as práticas pedagógicas e para o repensar das instituições contemporâneas.

Em especial na perspectiva do estudo de Coutinho (014), as contribuições da abordagem de *Reggio Emilia* são relevantes para o campo da Educação Infantil, pois é a partir delas que podemos perceber a importância de as escolas passarem a valorizar a interação e a comunicação das/entre crianças. É preciso que elas (crianças) estejam em contato com seus coetâneos, e que tenham espaços que possibilitem criações e recriações, produções e reproduções interações e momentos individuais.

Para o pedagogo Malaguzzi (1999), que iniciou os trabalhos nas famosas escolas, a educação nestas escolas está baseada no relacionamento e na participação, pois prevalecem os espaços de conversas e diálogos, uma

18 Rocha (1999) também denomina tal perspectiva de Pedagogia da Educação Infantil, porém afirma que tal concepção tem o objetivo de demarcar a área de sua pesquisa, que está voltada às crianças entre zero e 6 anos, mas entende que o desejável seria declarar: Pedagogia da Infância.

19 Cidade italiana localizada no nordeste do país, entre Parma e Bologna, com cerca de 130 mil habitantes.

20 “Preocupada com propostas de antecipação da escolaridade, este *slogan* ganhou as ruas italianas em defesa de uma escola da infância centrada na criança e no brincar” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 8).

vez que crianças e adultos estariam no mesmo patamar/nível, partilhando significados e coconstruindo suas próprias compreensões de mundo. Em suma, nesta perspectiva “[...] deve-se tomar a Educação Infantil como fórum onde crianças e adultos se reúnem e participam juntos de projetos de importância cultural, social, política e econômica” (STEMMER, 2006, p. 137).

Nessa direção, segundo Faria (1999), a criança gosta de ficar sozinha e, outras vezes, com os adultos, porém o que ela mais gosta é de ficar brincando com outras crianças, criando e recriando, produzindo e reproduzindo, aquilo que a Sociologia da Infância denomina de culturas infantis. Com efeito, a escola precisa ser um ambiente aconchegante, ou seja, que possibilite as relações entre pares e a expressão das múltiplas linguagens das crianças, enfim, um ambiente que autoriza a vivência livre do imaginário das crianças, como afirma Coutinho (014) em seu trabalho.

Rech (2015, p. 193), referindo-se às ideias que embasam a Pedagogia da Infância nas escolas italianas, afirma que estas “[...] preconizam o entendimento das relações, conexões e respostas infantis, na elaboração de suas próprias hipóteses e no envolvimento de outras crianças em suas investigações”. Já Malaguzzi (1999, p. 76) assevera: “[...] o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como consequência de suas atividades e de novos recursos”. Por meio dessa abordagem, considera-se que a criança não aprende sendo ensinada, mas interagindo com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, construindo, de forma autônoma e gradativa, seus próprios conhecimentos a respeito do mundo que a cerca. Segundo Eby (1976), autores como Froebel e Rousseau corroboram estas ideias ao abordarem as capacidades das crianças de (re)criarem os seus espaços; não obstante, “[...] as crianças aprendem fazendo, pois, a aprendizagem é resultado de sua vida ativa” (EBY, 1976, p. 444).

Percebe-se, desse modo, a influência da abordagem *Reggio Emilia* no (re)pensar a Educação Infantil e organizar os espaços escolares, principalmente no que se refere ao âmbito da Educação Infantil no Brasil. Em virtude, entretanto, de buscarmos enfatizar as teorizações dos trabalhos apresentados durante o período que propomos investigar, não queremos desconsiderar as pesquisas e movimentos que antecederam um novo dizer/discurso sobre a criança, infância e sua educação, contudo reconhecemos

que é na tese de Doutoramento de Rocha (1999) que encontramos os fundamentos/pilares para a consolidação de uma Pedagogia da Infância.

Nesse sentido, no trabalho de Cunha e Carvalho (012) as autoras consideram que inúmeras são as áreas que contribuem para a construção do conhecimento pedagógico, entre elas a filosofia, a história, a sociologia e a antropologia. Para ambas, tais referenciais dão suporte para a definição de uma Pedagogia da Infância, além de evidenciarem que o conhecimento psicológico deixa de ser o único ponto de referência para as investigações pedagógicas. Do mesmo modo, Rocha (1999, p. 11-12) afirma que as práticas educativas se definiam “[...] exclusivamente sob parâmetros da Psicologia, [...] cujo objeto principal tem sido a educação da criança enquanto aluno”.

Nessa direção, Rocha (1999) procura durante todo o seu trabalho diferenciar a Educação Infantil da educação escolar. Para efetivar tal diferenciação, a autora apresenta alguns itens que considera fundamentais:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*, a creche e a pré-escola tem com objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (p. 61-62).

Com o objetivo de complementar tais diferenciações, a autora destaca que a educação escolar não deveria ser referência para a Educação Infantil, e que a palavra ensino também não deveria ser utilizada para fazer referência às relações que se estabelecem no âmbito da Educação Infantil. O documento intitulado *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* –, elaborado pelo MEC em parceria com UFRGS, também considera que “[...] o ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar não dão conta do universo complexo dos mundos da infância porque, ao seccionar o cotidiano em disciplinas, reduz o poder do pensamento complexo das crianças” (BRASIL, 2009, p. 51). O que se propõe, no mesmo documento, é que as práticas pedagógicas tenham como eixos norteadores as interações entre pares e as brincadeiras, ou seja, as práticas pedagógicas devem levar em consideração as “[...] necessidades das crianças, os seus desejos, isto é, as suas vidas [...]” (BRASIL, 2009, p. 51).

Na mesma direção, Rocha (1999, p. 62) afirma que o conhecimento didático, resultante de uma ação pedagógica escolar geral e de um processo de ensino e aprendizagem em particular, não seria adequado para analisar os espaços pedagógicos não escolares, contudo

Isso não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: expressão, afeto, sexualidade, socialização, brincar, linguagem, movimento, fantasia, imaginário, [...] as suas cem linguagens. Não é, portanto, o objeto final da educação da criança pequena, muito menos em sua “versão escolar”, mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

Desse modo, seria mais desejável utilizar o termo *educar* no contexto da Educação Infantil, uma vez que “[...] este termo parece dar um caráter mais amplo que o termo ‘ensinar’ que, em geral, refere-se mais diretamente ao processo ensino – aprendizagem no contexto escolar” (ROCHA, 1999, p. 63), não obstante o objetivo da Educação Infantil não é ensinar conteúdos, como afirma Rocha (1999), mas considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, ou, ainda, priorizar “[...] os *processos educativos* que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social” (CERIZARA, 1999, p. 15-16). É preciso expandir a Pedagogia da Infância, primeiramente fortalecendo-a na área da Educação Infantil, defendendo-a de qualquer “retrocesso” possível aos modelos escolares, para, posteriormente, avançar e conquistar as primeiras séries do Ensino Fundamental (CERIZARA, 1999).

Com efeito, “nossa esforço deve ser também o de marcar aquilo que é próprio da educação das crianças de 0 a 6 anos, para só depois fazer o movimento inverso numa tentativa de também influenciar a escola” (ROCHA, 1999, p. 15). Na compreensão de Finco (2015, p. 236),

[...] o esforço coletivo de refletir sobre propostas pedagógicas que tenham centralidade na criança pequena e nas suas especificidades e de procurar alternativas para superar práticas pedagógicas organizadas em disciplinas curriculares, centradas em atividades isoladas, que seguem uma rotina fixa, resultantes do controle de tempo e de espaço; ou ainda em atividades que se articulam tematicamente em torno das datas comemorativas; com listas de atividades planejadas para cada dia da semana, que procuram preencher o tempo do trabalho pedagógico com as crianças.

Ou, ainda, conforme Silveira (007), referindo-se aos profissionais que estão trabalhando na Educação Infantil, este considera que os mesmos deixam de ver a criança, não conseguem ver o pequeno na criança ou mal conseguem ver as crianças e já as transformam em alunos. Nessa perspectiva, para a mesma autora (007), os professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil, ao permitirem ou instituírem o processo de escolarização semelhante ao do Ensino Fundamental, estão impondo à criança pequena a obediência a um tempo que não lhe é próprio.

Motta (2011, p. 164) salienta que:

[...] Quanto às instituições voltadas para as crianças, observa-se a ação que configura o ofício de criança determinando padrões de “normalidade” para o desempenho social. Os processos de socialização desenvolvidos nesses espaços tentam se processar de maneira vertical.

Já na perspectiva de Arroyo (1995), a concepção de submeter o mais cedo possível a criança aos cânones da escola dominou durante várias décadas e continua dominante. Não vai ser esta a nossa direção. Não queremos escolarizar precocemente. Não queremos que a criança não viva a infância em nome de uma pré-escolarização precoce.

Nesse sentido, contra a pré-escolarização precoce, o movimento empreendido pela Pedagogia da Infância é o de ouvir as crianças e perceber que elas têm inúmeras contribuições a dar em relação aos processos e ambientes educativos. A escuta possibilita e potencializa a abertura de caminhos possíveis para um novo modo de compreendermos as relações educativas. Para Silveira (007), se ouvíssemos as crianças perceberíamos que a Educação Infantil poderia ser uma potência de devir, uma grande novidade para a educação e não uma cópia barateada do Ensino Fundamental. Ademais, é preciso

[...] direcionar o foco de nossas observações nas crianças e na forma como elas ocupam o espaço, vendo como elas se relacionam com ele, tornando-o lugar, obtendo possíveis pistas que elas mesmas nos fornecem para subsidiar a prática pedagógica para elas voltada,

contribuindo, assim, para a implementação de uma “pedagogia da Educação Infantil” (AGOSTINHO, 2015, p. 81-82).

No trabalho de Schmitt e Rocha (098), as autoras consideram que as relações entre as crianças e suas percepções/ideias/sugestões precisam ser incluídas por dois motivos: primeiro, o fato de elas interferirem e serem interferidas pela forma como as professoras estruturam o espaço e tempo das instituições; segundo, pela possibilidade de tomar tais relações como um dos pontos de referência para a própria constituição da ação direcionada às crianças. Por isso, nesse contexto é preciso que se busque nas crianças, conforme Agostinho (020), as respostas para nossas indagações, apostando que elas nos dariam sinais que indicassem os caminhos possíveis para a construção de um espaço/lugar da creche que respeite os seus direitos, sentimentos, desejos, jeitos e trejeitos.

Não obstante, Tomazzetti (2004, p. 107) reitera que construir essa compreensão de escuta requer que os professores “[...] desenvolvam habilidades para escutar, não só falar, para aprender, não só ensinar, para prestar atenção ao que os sujeitos produzem, aprendem, como interagem, não só no que desejam os adultos, mas no desejo e na ação das crianças”. Além disso, outra questão que se coloca diz respeito à função que as instituições de Educação Infantil realizam. Se, conforme Rocha (1999), a escola tem por objetivo o domínio e a transmissão de conhecimentos básicos, as creches e pré-escolas, por sua vez, deveriam se organizar para atender às necessidades das crianças por meio de práticas que associassem *o cuidar e o educar*.

Desse modo, o binômio cuidar-educar tem por objetivo vencer os limites estabelecidos pela educação assistencialista e a ênfase dada ao ensino, para, então, fundamentar as “[...] relações educativas-pedagógicas no âmbito das instituições de educação coletiva” (ROCHA, 1999, p. 15). Nessa direção, para Coutinho (014) contemplar a criança no seu desenvolvimento integral indica que deve haver a preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas quanto sociais, ou seja, é preciso educá-la e cuidá-la.

Segundo Macêdo e Dias (034), o processo de cuidado e educação das crianças pequenas torna-se mais efetivo e, por conseguinte, prazeroso, quando há um envolvimento real, uma sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, por meio da qual a professora é capaz de ler as múltiplas expressões das crianças, suas formas diferenciadas de comunicação e ação e intervém no sentido de acolhê-la e envolvê-la no espaço educativo,

contribuindo para o desenvolvimento integral da mesma, o que pressupõe a indissociabilidade de ambas as ações.

Na pesquisa de Cunha e Carvalho (012), as autoras levam em conta que cuidar significa uma atitude que engloba tanto os aspectos afetivos/ emocionais quanto, também, os aspectos cognitivos, ou seja, quando se comprehende o cuidar como uma ação racional estamos considerando que é possível educar para o cuidado. Para compreender o que significa ou corresponde o educar na especificidade da Educação Infantil, Cunha e Carvalho (012) recorrem ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. I, p. 23), em que

[...] educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Nesse contexto, de acordo com Campos (1994), considerar que educar e cuidar são indissociáveis significa fortalecer a compreensão de que estas dimensões estão presentes em diferentes momentos/idades e nas condições socioculturais; logo, não pode haver mais ênfase em uma em detrimento de outra. Segundo Kuhlmann Jr. (1999), caracterizar a Educação Infantil como espaço de se cuidar e educar as crianças apenas adquire sentido se for possível tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Assim, educar é algo integrado ao cuidar, e isso, para Coutinho (014), está no cerne de um projeto em andamento, entre as idas e vindas, ao tentar-se consolidar uma Pedagogia da Infância.

Após a conquista desta recente área de conhecimentos, com inúmeras pesquisas já desenvolvidas e outras em desenvolvimento, estaríamos vivendo, conforme a mesma autora (014), uma ressignificação das funções da Educação Infantil. Tal perspectiva é apresentada também no trabalho de Triba (024), em que a autora analisa a relação entre o cuidar e educar na Educação Infantil, baseando-se na Pedagogia da Infância para encontrar um caminho desejável de compreender os discursos e as práticas na/da Educação Infantil.

Nos trabalhos analisados afirma-se que um dos meios mais utilizados a fim de encontrar caminhos para se constituir uma Pedagogia da Infância desejável é a escuta das crianças. Consequentemente, para Cruz (048), as informações decorrentes da escuta desses sujeitos podem contribuir tanto para se conhecer melhor o que se passa no interior das instituições a que eles têm acesso – às quais deveriam educar e cuidar, com respeito, todas as crianças que as frequentam – quanto para entender como eles se veem e se sentem na escola ante a rotina que lhes é imposta. A compreensão dessas vozes é fundamental para que creches e pré-escolas venham a se constituir em espaços significativos de enriquecimento, desenvolvimento, aprendizagem e prazer para as crianças.

Em convergência, Raupp (2012) conclui em seu texto que a principal função da Pedagogia da Infância é a de limitar-se à observação, à organização de espaços pedagógicos e ao acompanhamento dos interesses, desejos e das visões da criança sobre a escola, as atividades, os momentos e os espaços. Para Finco (2015), deve prevalecer a aprendizagem pela convivência e a ênfase no caráter coletivo. Nas turmas de creche e pré-escola a criança convive com outras crianças – ela passa a ter um grupo para brincar, viver interessantes experiências e significativas trocas, por isso a coletividade é tão importante. Com isso, prevalecem trabalhos em equipe, oficinas e projetos coletivos.

Nessa direção, o trabalho de Silveira (018) busca analisar a escola na visão das crianças e, para tal, a autora captura falas e deixa-as fotografarem os espaços que mais gostam ou que se sentem felizes. A conclusão da autora é a de que as crianças possuem uma visão positiva da escola que frequentam, apesar dos mecanismos de disciplinarização²¹. Além disso, a autora salienta que é fundamental saber como as crianças veem a escola, pois esta prática auxilia na tarefa de pensarmos em melhorias nas instituições ou em uma nova forma de atender às crianças, organizando um ambiente em que elas possam ser mais felizes. Já para Martins Filho (030), o desejável para a Educação Infantil, alicerçando-se na Pedagogia da Infância, é a de pensar em uma educação que procure outras trilhas, no intuito de construir e viver a liberdade, a democracia²² e a autonomia; todas instituídas no

21 A autora faz uso do referencial foucaultiano para explorar o conceito de disciplinarização no âmbito educacional.

22 Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), as instituições de Educação Infantil devem ser organizadas para que a democracia seja, simultaneamente, um fim e um meio, isto é, que ela esteja presente tanto no âmbito das finalidades educativas quanto também no âmbito de um cotidiano participativo vivido por todos os atores.

paradigma do prazer, da espontaneidade, da diferença, da diversidade e da criatividade.

Desse modo, podemos considerar, juntamente com Tavares (096), que o contexto supracitado apenas reforça que a responsabilidade da instituição escolar é a de criar espaços de participação que possibilitem que as crianças sejam escutadas, que possam dar, em primeira mão, as informações sobre suas vidas e anseios, além de participarem na elaboração da proposta pedagógica, que é um bom momento para que a criança fale de seus desejos e expectativas sobre a instituição escolar. Isso, contudo, requer metodologias adequadas e uma escuta sensível e livre de preconceitos, exatamente o que propõe e exige a Pedagogia da Infância. Assim, Finco (2010) considera que a Pedagogia da Infância estará mais próxima das crianças à medida que sua constituição puder contemplar pesquisas que informem a respeito das especificidades da infância.

Para Rech (2015), se antes era o olhar do adulto que definia e reconhecia a criança por meio de critérios exclusivamente produzidos pela imagem de filho ou de aluno, atualmente tem se buscado dar voz às crianças e fazer com que elas deem significado ao ser criança. Assim, é fundamental que as lógicas das crianças, seus modos de ser e suas referências de mundo sejam o ponto de partida e de chegada para a pedagogia (TOMAZZETTI, 2004). Por isso, as instituições de Educação Infantil devem se organizar para possibilitar a participação das crianças a partir de seus referentes culturais, de suas necessidades, desejos e múltiplas linguagens/expressões.

É nesse contexto que Oliveira-Formosinho (2007) propõe a superação de uma Pedagogia da transmissão por uma Pedagogia da participação; pedagogia esta que se pauta na escuta, no diálogo e na negociação entre professores e alunos. Em síntese, trata-se de contrapor modelos e práticas escolares centradas em atividades propostas pelos professores. Com isso, a Pedagogia da participação defende a necessidade de as crianças participarem no espaço educativo, seja na escolha de atividades, conteúdos, entre outras decisões. Para a autora, a criança é uma pessoa com agência, que não está à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Além disso, encontramos no trabalho de Agostinho (020) a justificativa de as crianças participarem ativamente/efetivamente na transformação das creches em lugares de brincadeira, liberdade, movimento,

encontro e quietude. Dito de outro modo, as crianças, ao se apropriarem do espaço da creche, vão dando a ele novos sentidos e significados, inventando outros jeitos de lidar com o chão, paredes, teto, objetos, arranjos, colegas e adultos, criando soluções para viver em um lugar de brincadeira, liberdade, movimento, encontro e quietude. Transformam e mudam o espaço, fazendo coisas para além da imposição do traço arquitetônico e do que o adulto propõe.

No entendimento de Cruz (048), não se pode apenas falar sobre as crianças; é preciso que se fale com elas, ou seja, é necessário viabilizar uma escuta que seja sensível aos desejos, temores, alegrias e decepções delas, uma vez que compreender e integrar os seus dizeres sobrepostos aos dos adultos, mostra-se essencial para constituir espaços de Educação Infantil que priorizam o educar e o cuidar, pautados em propostas significativas de enriquecimento, desenvolvimento, aprendizagem e prazer para as crianças. Corrobora este entendimento Oliveira-Formosinho (2007, p. 28), ao afirmar que:

A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida [...]. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa.

Em conformidade, para Martins Filho e Martins Filho (053) a Pedagogia da Infância pretende respeitar as crianças em seu desenvolvimento integral, o que não permite abreviar a infância e nem antecipar aprendizagens em prol de uma educação escolar precoce ou de subordinação. Por isso, para os mesmos autores (053), as relações sociais no sentido atribuído por nós à construção do pensar e agir pedagógicos tornam-se essenciais e decisivas, uma vez que são facilitadoras de trocas mútuas entre os diferentes sujeitos, e também criativas, ao compor os espaços e as atividades, além de sensíveis no momento de acolher os pedidos e ao elaborá-los, e, por fim, são respeitadoras de preferências individuais e coletivas, ao ouvir e acolher cada sujeito ou grupo com suas particularidades/especificidades.

Para Mafra-Rebelo e Buss-Simão (108), a Educação Infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família. Em articulação a isso, Campos (2012) destaca que uma Pedagogia da Infância deve ser um objeto de trabalho prioritário entre as professoras, não somente na forma

de declaração de princípios, mas traduzida em modos de fazer inteligíveis que possam ser apropriados em suas práticas cotidianas. Por isso, segundo Mafra-Rebelo e Buss-Simão (108), faz-se necessário, cada vez mais, realizar investigações e práticas em contexto que visem a trazer à tona os indicativos (vozes) das crianças sobre o que está sendo oferecido a elas na instituição de Educação Infantil, posto que elas são informantes privilegiadas no/do contexto institucional.

Nessa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2007, p. 22) asseveraram,

[...] um dos maiores desafios perante os quais nos colocou a pedagogia da infância provém de ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação.

Nesse sentido, sobre a consolidação da Pedagogia da Infância, conforme Agostinho (020), ao observar-se as crianças com todos os nossos sentidos e sensibilidades, aprendemos, pelos seus modos de ser-estar criança na creche, que quanto mais dermos a elas espaço e tempo para que expressem seus saberes infantis mais elas nos apontarão novidades, mais conhiceremos suas manifestações e consolidarmos a Pedagogia da Educação Infantil que desejamos respeitosa da racionalidade infantil.

Contribui nesse movimento de consolidar uma Pedagogia da Infância o estudo de Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016, p. 35, grifo nosso). Para as autoras:

[...] a identificação da exigência de consolidação de uma Pedagogia da Infância vem-se pautando em análises das produções científicas realizadas e de um conjunto de estudos com *base empírica*, produzidos em instituições de educação infantil pertencentes aos sistemas públicos de ensino. Esses estudos apontam para uma relativa insuficiência de solidez em torno de uma teorização pedagógica e de sua correspondente orientação para as práticas educativas voltadas para as crianças, sobretudo em creches e pré-escolas.

Reforça-se que os estudos de base empírica, conforme já ressaltado, buscam evidenciar o que constituiria e/ou deveria constituir a realidade cotidiana do trabalho com as crianças. Para tal, utilizam-se da pesquisa que possibilita escutar as suas vozes e, a partir delas, modificar e/ou adequar os espaços educativos às suas necessidades e desejos. Nesse contexto, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o papel do professor deve ser o de organizar os ambientes/espaços e observar as crianças a fim de entendê-las e responder a elas. O espaço escolar, para os mesmos autores, “[...]

um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças [...]” (p. 204).

É preciso considerar, contudo, que há entraves a serem enfrentados para que a Pedagogia da Infância consiga realmente se consolidar como desejam seus defensores. Entre eles, Macêdo e Dias (034), munidos dos referenciais da obra de Rocha (1999), citam que as universidades e cursos de formação tradicionalmente atribuem maior importância a conteúdos que formam professores/professoras para atuar nas escolas, ou seja, a referência de ensino tem sido a escolar e esta não tem dado conta da pedagogia da creche, que é em essência multirreferencial e interdisciplinar. Assim sendo, deveria priorizar-se a metodologia em detrimento do conhecimento, uma vez que o *como aprender* seria mais importante do que *o que aprender* e o *por que aprender*.

Para Kishimoto (2005, p. 183), o que se tem priorizado são as

[...] teorias e processos genéricos de ensino [...] em detrimento das formas de compreensão do mundo pela criança. Poucos projetos incluem o estudo das culturas locais. Questões de gênero, etnia e classe social ausentes remetem para a criança universal. Na abordagem disciplinar, prevalece um currículo enciclopédico, sem especificidade.

Do mesmo modo, Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016, p. 35) afirmam que os currículos de formação de professores evidenciam uma insuficiência teórica, isto é, oferecem poucos “[...] subsídios que permitam identificar os determinantes históricos, sociais e culturais que conformam as diferentes infâncias”. Assim, a formação de professores está fortalecendo uma tradição de orientações de prática educativa com base em parâmetros de verticalidade e hierarquização na relação com as crianças. Ocorre que grande parte dos professores se preocupa “[...] em ‘dar conta’ do que foi ‘planejado’, [o que] impede de voltar-se para as crianças, de captar o quanto elas são criativas e repletas de manifestações culturais que são expressões próprias da infância” (MARTINS FILHO, 2015, p. 10). Por isso, conforme Kishimoto (2005), a formação de professores deve prever pedagogias ativas, com valores compartilhados pelos profissionais e postular o construtivismo como epistemologia de conhecimento para a criança. Na compreensão de Kishimoto (2005, p. 185),

Faltam Pedagogias que dão voz às crianças, que utilizam as observações do cotidiano, as histórias de vidas nas quais crianças, pais, professores(as) e a comunidade, como protagonistas, [...] constituindo-se em uma rede que estimula a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Corrobora esse argumento o trabalho de Silva (071), em que a autora apresenta um panorama sobre a trajetória das produções acadêmicas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação com ênfase no estudo da primeira infância no contexto de creche, e identifica as temáticas mais frequentes nesses estudos. Na análise da autora, a formação de professores é um dos temas mais citados como requisito para a melhoria do atendimento das crianças, além de uma formação inicial e continuada que considere as crianças ativas e coconstrutoras de conhecimento e cultura. Percebe-se, nesse movimento, a clara influência e referência às bases da Sociologia da Infância para fundamentar como deve/deveria ser a formação de professores para a Educação Infantil.

De acordo com Rodrigues e Souza (077), os pressupostos da Sociologia da Infância nos impelem defender que aos atores do campo da educação não é suficiente somente conhecer as crianças em seus contextos, porém este esforço deve ser considerado o ponto de partida para a elaboração de valiosos indicadores para a prática pedagógica, como via para a construção teórico-metodológica do ensino e a formação de professores para a infância. Já para Pena (097), as relações devem ser, antes de qualquer outra coisa, o foco da formação de professores; além disso, para a autora, as propostas pedagógicas devem realmente estar ancoradas aos discursos que consideram a criança cidadã, produtora de cultura e de história.

Na pesquisa realizada por Strenzel (001), a autora afirma que a análise das pesquisas das décadas de 80 e 90 do século 20 em Programas de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*) possibilitaram identificar, no decorrer destas duas décadas especialmente, uma acumulação da área relativa à orientação das práticas pedagógicas e à *definição de parâmetros para a formação dos profissionais* a ela associada, no sentido de buscar dar conta da multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança. Em consonância, ao se referirem à formação de educadores, Souza e Rossetti-Ferreira (2012, p. 131) afirmam que “[...] o olhar deveria estar voltado não ao que o adulto ensina à criança, mas como a criança aprende a agir, interagir e se comunicar. É preciso procurar compreender a realidade com olhos de criança e entender como elas realizam suas experiências”. Assim, é fundamental que se tome como “[...] pressuposto a necessidade de conhecimento sobre as crianças, incluindo as estratégias pedagógicas com elas, a observação e o registro sistemático para um permanente diálogo com as lógicas infantis” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 39).

Nesse sentido, para Agostinho (2015, p. 132), “[...] as instituições de Educação Infantil não devem ser concebidas como simples lugares de aplicação de saberes, mas como produtoras de conhecimentos sobre a infância”. Logo, as experiências que professoras(es) e crianças têm nessas instituições devem servir de ponto de partida para as reflexões e pesquisas nesta área; por isso, a prática profissional não estaria jamais predefinida, mas se constituindo a cada vez. Assim sendo,

[...] é recorrente, no discurso dos intelectuais brasileiros, a valorização da formação prático-reflexiva, dos saberes das professoras, as trocas de experiências, as suas histórias de vida, que segue a premissa da importância da ação ativa da professora nesse processo, e, para isso, o conhecimento de que as professoras se apropriaram fora da escola é valorizado e proporcionam-se condições para que elas construam seu próprio conhecimento no processo de formação (RAUPP, 2012, p. 147).

Percebe-se que as características e/ou argumentos que prevalecem na formação de professores de Educação Infantil, evidenciam uma epistemologia da prática na qual deveria se priorizar a reflexão pautada no “cotidiano em si” das creches e pré-escolas, além de se levar em consideração as crianças em suas especificidades e múltiplas linguagens. Isso é recorrente, também, nas análises de Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016, p. 36), quando afirmam que:

A articulação teórico-prática como eixo formativo para uma Pedagogia da Infância envolve uma dimensão que temos chamado de *praxiológica*, uma vez que a prática é resultante da reflexão ancorada nos estudos teóricos da infância e sua educação. Ou seja, a prática é fruto da reflexão crítica sobre ela própria, dando contorno para uma ação educativa orientada para as crianças, suas infâncias e contextos sociais.

Levar isso em conta significa, segundo Gonçalves (2014), que a instituição escolar deixa de ser reconhecida como um lugar de distribuição de castigos e recompensas, com o papel autoritário do professor que detém o conhecimento e o controle sobre os alunos, e passa a ser vista como um espaço agradável, com sua atenção voltada para os interesses e necessidades das crianças, sendo reconhecida como uma extensão do lar e da família. Por isso, para Rocha (1999), a escola é conhecida como o espaço privilegiado para dominar os conhecimentos básicos, já as instituições de Educação Infantil têm como fim a complementaridade à educação da família.

Assim sendo, refletir sobre uma Pedagogia da Infância e, consequentemente, sobre a formação de professores da infância,

[...] pressupõe o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, que vivenciam diferentes infâncias em tempos e espaços sociais diversificados, considerando o contexto de vida mais imediato das crianças, suas necessidades, peculiaridades e diferenças culturais, étnicas e de gênero (GONÇALVES, 2014, p. 528).

Nesse sentido, podemos admitir que a Pedagogia da Infância assume como objeto central de preocupação as crianças e sua educação na área das relações sociais e dos processos de apropriação e produção cultural. Destarte, a consolidação da Pedagogia da Infância pressupõe o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos que são determinados pelas condições sociais, as quais dão conformação a um complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, corporal, enfim, às bases culturais que constituem sua experiência social (ROCHA, 1999).

Ademais, nota-se que os encontros com a Pedagogia da Infância exigem a necessidade de uma formação inicial e continuada diferenciada da que vem sendo oferecida para que os professores possam acompanhar a proposta de superar o caráter escolar, pois mantém-se uma tradição que reduz a formação cultural para a versão escolar de conhecimento (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016). Para Oliveira-Formosinho (2007), a Pedagogia da Infância pode reclamar que tem uma rica e diversificada herança de pensar a criança como um sujeito ativo e participante, e não como um ser em espera de participação e de oportunidades. Assim, é preciso considerar as crianças sujeitos de direitos, compreender as suas competências e as suas vozes, a fim de fazer com que se modifique a ação pedagógica para uma atividade compartilhada. Em convergência, para Oliveira-Formosinho e Lino (2009, p. 24), observar, escutar e negociar “[...] com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto do seu tempo de vida”. Trata-se, em suma, “[...] de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos, promovendo uma aprendizagem experiential cooperativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 208).

Nessa direção, entende-se que é preciso perceber a criança como um sujeito competente e de direitos, além de ser essencial partir de seus interesses como modo de motivar as experiências educativas que se estruturam e complexificam; logo, a participação em todas as atividades dá significado às experiências, sendo fundamental para que a criança construa o conhecimento e possa aprender a aprender.

Assim, vê-se que uma das maiores contribuições da Pedagogia da Infância provém de ter-se mostrado que a construção do conhecimento pelas crianças necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite e aceite a participação de todos, além de possibilitar que as atividades sejam negociadas com as crianças, “promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 209). Como afirma Agostinho (020), é importante notar que as crianças estão a nos apontar as pistas que precisamos para construir um projeto de mundo verdadeiramente humanista, basta que abramos espaços para que elas possam anunciarlo.

É, portanto, contra as práticas adultocêntricas, descontextualizadas, impositoras, homogeneizadas, arquiteturas padronizadas, contra a perspectiva assistencialista e contra o modelo escolar que se centra no ensino que a Pedagogia da Infância procura se afirmar como um campo que reconhece as pluralidades e especificidades da infância, além de suas capacidades/competências para a política, suas “cem linguagens/manifestações/expressões e culturas”, e a valorização do binômio educação-cuidado.

1.3 Considerações acerca da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância

O mapeamento e a sistematização das representações produzidas sobre criança, infância e a sua educação nos trabalhos completos e pôsteres do GT07 da ANPEd, tornaram possível constatar que a constituição dos discursos que compõem as produções sobre a educação de crianças no recorte de 2000 a 2017, fundamentam-se, principalmente, no ideário que se constrói a partir do encontro entre a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância.

O movimento realizado pela Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância é o de tensionar e prezar pela superação da influência dos modelos da Psicologia do Desenvolvimento e da perspectiva adultocêntrica que domina as relações entre adultos e infância. Dito de outro modo, trata-se de superar a visão de criança passiva, isto é, da criança como um objeto passivo de socialização realizado pelos adultos nas instituições sociais (família e escola). Dessa forma, o surgimento da Sociologia da Infância se dá em virtude das percepções acerca do lugar e espaço que as

crianças ocupam na sociedade, além das explicações e teorizações clássicas vinculadas às crianças e à infância.

Foi a partir da década de 80 do século 20 que a Sociologia da Infância lançou esforços para inserir as crianças nas pesquisas científicas não como objetos a serem apenas observados e avaliados, mas como sujeitos ativos, exímios atores sociais, dotados de autonomia e capacidade de intervenção nos espaços públicos. Na perspectiva da Sociologia da Infância, as crianças são consideradas cidadãs²³, uma vez que lhes é possibilitada a participação de forma ativa tanto nos projetos individuais quanto coletivos, além de possuírem a capacidade de assumir responsabilidades relativas aos interesses pessoais e sociais/coletivos; nesse entender, possuem competências suficientes para a participação pública.

A necessidade de considerar as crianças cidadãs em ato traz consigo a imprescindibilidade de se levar em conta todas as suas manifestações, as suas “cem linguagens”. Nesse sentido, no viés da Sociologia da Infância, é fundamental que se pense sobre os pontos de vista das crianças, as suas manifestações e expressões, pois elas (as crianças) são seres sociais plenos, com especificidades outras, capacidades e competências de participação na sociedade, nas decisões políticas, nas pesquisas (ciência), na educação e nos mais variados espaços sociais.

Conforme Tomás (2011, p. 104),

A socialização política e a aprendizagem da cidadania são temáticas que na investigação da Sociologia da Infância surgem sobretudo associadas à análise de dispositivos como conselhos de turmas, conselhos municipais de crianças, ou parlamentos das crianças ou do interesse no desenvolvimento das suas competências.

Toma-se como necessidade, a partir da Sociologia da Infância, tratar as crianças como protagonistas, como sujeitos completos, competentes e significativos, capazes de contribuir nos rumos da sociedade. No fundo, deseja-se que as crianças possam ter a possibilidade

²³ A Sociologia da Infância e, consequentemente, a Pedagogia da Infância, para formularem a noção de criança cidadã, levam em consideração, principalmente, a Declaração de Genebra (1924), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), e, no caso brasileiro, a Constituição Federal Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e, mais recentemente, aquele que reformula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009. Nestes documentos, conforme as teorizações de ambos os campos de saber – Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância –, estão inscritos e representados os motivos de se considerar as crianças cidadãs, sujeitos de direitos, com direitos à liberdade e à igualdade e de inserção no âmbito público/político.

de influenciar, politicamente, não só no espaço escolar, mas em todos os espaços da sociedade, em escala local, nacional e transnacional (TOMÁS, 2011). Por isso, é fundamental dar voz e vez para que os adultos tenham a possibilidade de conhecer melhor as crianças naquilo que elas sabem criar, inovar, inventar, produzir e reproduzir. Neste modo de pensar, coloca-se em questão a relação assimétrica entre adultos e crianças, uma vez que a superioridade do adulto não permite que se tenha conhecimento pertinente sobre o que constitui o mundo infantil e sobre as especificidades da criança. Trata-se de um movimento de *libertar as crianças* perante o jugo da autoridade adulta.

Esse conjunto de aspectos supracitados constitui o que, na Sociologia da Infância, se denomina de *culturas infantis*²⁴, isto é, representações de mundo que são geradas nas interações das crianças com os seus pares, nas brincadeiras, nos jogos e nas múltiplas manifestações/expressões, além de sua convivência com a cultura dos adultos, que passa a ser transmitida por meio das instituições de veiculação e reprodução cultural e disseminada por intermédio dos produtos culturais destinados às crianças, ou dos conteúdos culturais das comunidades de pertencimento destas. Tem-se, desse modo, o estabelecimento de dois mundos: de um lado o mundo infantil e, de outro, o mundo adulto.

Se a infância é uma construção cultural, ela pode ser compreendida como uma elaboração realizada pelas crianças a partir do mundo infantil. É importante destacar que a constituição do mundo infantil se dá a partir de elementos do mundo adulto, ou seja, as crianças se apoderam de elementos do universo cultural adulto e passam a atribuir novas significações e modos específicos para si mesmas. Em suma, as *culturas infantis* são construções a partir da relação das crianças com as estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas. Por isso, na perspectiva da Sociologia da Infância, as crianças são capazes de produzir a própria cultura e não apenas incorporar a cultura dos adultos; elas se apropriam da cultura adulta e a modificam, produzindo uma cultura própria, logo, um mundo próprio, que se estrutura entre crianças, e que se deve, na medida do possível, permitir que elas tomem as rédeas (autogovernem), afinal, adultos e crianças estão no mesmo patamar. Instaura-se, desse modo, a necessidade de as relações

24 Utiliza-se a expressão *culturas infantis* e não cultura infantil, pois, para os estudiosos da Sociologia da Infância, ao se empregar a expressão no singular têm-se a percepção de que o universo das crianças é marcado pela homogeneidade, algo definitivamente incorreto. Por isso, a expressão *culturas infantis* é mais apropriada, uma vez que representa a heterogeneidade e a pluralidade das infâncias.

de coexistência pautarem-se pela dinâmica de igualização, pois, para a Sociologia da Infância, crianças e adultos são considerados igualmente cidadãos e iguais.

Não obstante, como as crianças são capazes de produzir e constituir uma cultura própria, nada mais justo do que ouvir o que elas têm a dizer e prescrever; dito de outro modo, ouvir as contribuições às questões culturais, sociais e educacionais. Analogamente, torna-se necessária a inserção das crianças em espaços públicos, com o intuito de dar vez e voz a elas, na tentativa de possibilitar a expressão de suas competências e capacidades. É preciso, segundo o aporte da Sociologia da Infância, criar espaços que permitam compreender os seus desejos e as suas necessidades, espaços que ofereçam a liberdade para que as crianças criem novas relações sociais nas instituições em que estão inseridas.

A Sociologia da Infância tem realizado esforços teórico-metodológicos para compreender o modo pelo qual a criança socializa o outro e a maneira como ela comprehende o mundo. Nesse sentido, na perspectiva da Sociologia da Infância, interessa analisar qual é a importância da criança nas relações sociais, nas instituições sociais, o modo como a criança vê e concebe o mundo. Ademais, com a Sociologia da Infância as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos, ou seja, não são apenas socializadas, mas também elas socializam o outro. Com isso, passam a ser consideradas protagonistas, cidadãs, autoras ativas das interações sociais. Pode-se afirmar que as crianças têm o direito de atuação ativa na coletividade, pois a sua voz traz a possibilidade de construir mundos de vida satisfatórios e justos para todos.

Importa destacar que a participação das crianças na coletividade ou nos espaços públicos – conforme os aportes da Sociologia da Infância – não deve acontecer como forma de imitação ou manipulação; por exemplo, a criação de parlamentos de crianças, a inserção das crianças em debates considerados democráticos, a ocupação por um dia de funções como a de um vereador, deputado etc.; estes e outros modos de participação apenas configuram uma imitação do que seria tomar parte do espaço público, mas não possibilita um compartilhamento influente e ativo, isto é, não são ações com impacto no coletivo, pois não possibilitam alterar ou modificar as relações, regras e normas da/na sociedade vigente.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância defende uma participação efetiva, sem manipulação, sem fingimento, sem distinções, sem uma escolha e/ou opção previamente dada por adultos, mas que seja uma participação

protagonista, com oportunidades iguais, com possibilidades de inserção no espaço público. Tudo isso a fim de concretizar, verdadeiramente, a influência na criação, na modificação e no aperfeiçoamento de leis, normas e das ações coletivas. Trata-se de um reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, com vontades próprias, com criatividade e capacidade suficiente para auxiliar nas deliberações de cunho político, social e cultural. As crianças, na perspectiva da Sociologia da Infância, possuem a capacidade de agir e interagir em sociedade, são atores sociais com o poder de ação e de tomada de iniciativa, construindo e projetando as suas próprias vidas e daqueles que as rodeiam.

Para os teóricos da Sociologia da Infância, contudo, levar em conta as manifestações das crianças não significa considerá-las donas do mundo, ou que o adulto não desempenha nenhum papel. Crianças e adultos participam igualmente, sem distinções, nas relações sociais e nas decisões em diversos âmbitos. Desta forma, o que os adeptos à Sociologia da Infância defendem é que as crianças tenham reconhecido o direito de participação nas decisões²⁵, a fim de que estas não permaneçam apenas na voz dos adultos.

Em síntese, nas teorizações da Sociologia da Infância, é essencial ver as crianças como protagonistas sociais, atores ativos e criativos, capazes de operar as suas infâncias e de construir suas próprias culturas e contribuir na produção do mundo adulto, além de possuírem condições, habilidades e competências suficientes para a intervenção e o auxílio (efetivo) nas decisões e rumos da sociedade. Isso se deve ao fato de as crianças possuírem, segundo os teóricos da Sociologia da Infância, um genuíno interesse nos assuntos públicos/políticos, e, em virtude disso, é de suma importância que participem nas discussões e decisões públicas/políticas. Em vista disso, o adultocentrismo deve ceder lugar à noção que concebe as crianças como protagonistas, cidadãs, sujeitos ativos da sociedade e da cultura, possibilitando, por isso, que crianças e adultos possam atuar em condições de igualdade nos espaços públicos e nas instituições sociais.

Ademais, para Tomás (2011, p. 103), os estudos da Sociologia da Infância visam a

25 Em uma entrevista de Manuel Jacinto Sarmento, teórico da Sociologia da Infância, o mesmo coloca que as crianças são o único grupo de seres humanos em democracias livres que não tem direito ao voto nem de ser escolhidas como representantes políticos. A participação direta nas democracias livres está restrita aos adultos, o que, para o autor, é considerado uma espécie de anulamento das crianças – que são sujeitos políticos – na participação das decisões políticas. Ver mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=yvqaYDSN8x0>.

[...] combater uma lógica adultocêntrica, pautada por uma pretensa homogeneidade, que assenta em dicotomias (por exemplo adulto/criança), em hierarquias, na exclusividade do papel do adulto como produtor de conhecimento e de cultura, e numa compreensão ocidental do mundo, seletiva, parcial e etnocêntrica.

É neste contexto apresentado pela Sociologia da Infância que a Pedagogia reunirá esforços para constituir um campo específico: a Pedagogia da Infância. O interesse e necessidade de constituir este campo é em razão das críticas que se endereçam à Psicologia do Desenvolvimento e às práticas educacionais consideradas tradicionais. Para os teóricos da Pedagogia da Infância, tem-se, hoje, uma padronização, homogeneização e disciplinarização nas relações pedagógicas. Contrariamente, a Pedagogia da Infância tem como preocupação central a criança, no modo de como esta se constitui em ser humano, sua relação com a cultura, a observação de suas especificidades, capacidades criativas, intelectuais, emocionais e expressivas. O ponto arquimediano é transferido para a criança, que passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, os teóricos da Pedagogia da Infância tecem críticas sobre a relação entre ensino e Educação Infantil, sendo o primeiro não apropriado para as relações que se configuram no âmbito da Educação Infantil. Não se trata, deste modo, de ensinar conteúdos às crianças pequenas (em situação de creches e pré-escolas), dado que a preocupação dos professores deve ser a de considerar os saberes, manifestações, interesses e experiências das crianças, contemplando-se, principalmente, a dimensão do cuidar. Por isso, os autores desta perspectiva teórica preferem fazer uso do termo *educar* em detrimento do termo *ensino*.

Para Kishimoto e Pinazza (2007), as creches e pré-escolas divergem da escola e assemelham-se às práticas familiares. A especificidade infantil requer uma prática que não dê ênfase ao conhecimento sistematizado (tradição), mas ao desenvolvimento e à aprendizagem autoiniciada pela criança, tão comum no contexto familiar. Conforme as mesmas autoras, porém, hoje os espaços de educação infantil tornaram-se dominados pelo controle dos adultos e sem oportunidade para as iniciativas e desejos das crianças.

Aprender e aprendizagem passam a ser os conceitos principais na defesa da Pedagogia da Infância, pois o que se revela é o temor das práticas escolarizantes e de ensino e/ou instrução; fato este que leva à proposição

de que ensinar e transmitir²⁶ não deveriam ser características da Educação Infantil. Importa destacar que este movimento de prezar o educar em detrimento do ensinar tem início na Educação Infantil, mas, conforme Rocha (1999) e Cerizara (1999), o objetivo é de influenciar também o Ensino Fundamental, defendendo-o de qualquer “retrocesso” aos modelos escolares.

Engloba-se, neste contexto, a defesa de desvincular o adultocentrismo e autoritarismo na educação, uma vez que estes atrasam e castram uma educação que pretende ser prazerosa e satisfazer às necessidades das crianças. É necessário, nessa direção, conforme os teóricos da Pedagogia da Infância, pensar em uma educação que possibilite viver a liberdade, a dinâmica democrática e autônoma, todas, inclusive, instituídas no “paradigma do prazer, da espontaneidade, da diferença, da diversidade e da criatividade” (MARTINS FILHO, 2015, p. 53).

Inaugura-se, desse modo, um campo teórico que se pauta nas especificidades da criança, partindo da escuta de suas vozes, do seu modo de agir e compreender o mundo. Passa-se a considerar a infância desde o ponto de vista das próprias crianças (a partir de si próprias), pois só assim é possível afirmar, segundo a Pedagogia da Infância, o que realmente constitui a infância. Nota-se a influência da Sociologia da Infância no debate sobre a Educação Infantil, quando prevalecem expressões como criança é sujeito, criança é cidadão, culturas infantis, é preciso dar voz e vez às crianças, as crianças são sujeitos dotados de autonomia e indivíduos capazes de participar na esfera pública, à qual, inclusive, considera-se que foram designadas. Esses elementos passam a configurar e induzir a renovação e a modernização das/nas práticas educativas.

Uma vez que as crianças possuem pontos de vista sobre diferentes assuntos, são seres com necessidades e desejos, produzem cultura, são plenos atores sociais, têm modos próprios de agir e compreender o mundo, são sujeitos de direitos – capazes de participar ativamente no espaço público e nas decisões públicas –, é preciso que se pense uma escola apropriada e adequada para atender às necessidades e desejos das crianças produtoras de culturas, conforme reconhecidas nos estudos apresentados no GT 07 da ANPEd no período de 2000 a 2017.

Não obstante, conforme essa linha de compreensão há um antagonismo entre as possibilidades e especificidades dessa criança com

26 Para uma das teóricas da Pedagogia da Infância, Tristão (2015), transmitir não deveria ser característica do trabalho de nenhum docente.

o espaço escolar a ela destinado. Eis o motivo de se modernizar a escola, transformá-la para que contemple as necessidades e desejos expressos pela criança nas suas múltiplas linguagens e dimensões. Nesse movimento de modificar e transformar a escola, deve-se, necessariamente, incluir as crianças, pois estas são capacitadas e competentes o suficiente para informar qual escola gostariam de ter e frequentar. Para os aliados da Pedagogia da Infância, são as crianças que precisam responder nossas indagações sobre os possíveis caminhos para a construção de um espaço escolar que respeite os seus modos de ser. Em síntese, comprehende-se que: posto que a educação é para elas (crianças), são elas que devem dizer o que querem e preferem no espaço escolar. De alguma forma, não seria este o exemplo mais conveniente da expressão “dar voz às crianças nos espaços educativos”?

Na teorização da Pedagogia da Infância, cada criança possui uma identidade única e singular, com necessidades, interesses e capacidades próprias. Ela vive num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado pela escola. O espaço escolar tem de levar em conta as características individuais, criando oportunidades para que seja possível a realização de todas as suas potencialidades, considerando, inclusive, a família e a sua cultura na ação educacional.

O fato de se ter como preocupação central a criança, faz com que se deva redimensionar e repensar o espaço escolar, na tentativa de conceber as crianças como atores dessa transformação, como sujeitos capacitados para indicar caminhos e enfrentar problemas e desafios, respeitando-os em suas especificidades. Essa perspectiva produz críticas à lógica de organização das rotinas na Educação Infantil, pois, para os teóricos da Pedagogia da Infância, há uma predominância de práticas predefinidas²⁷, disciplinadoras, padronizadas, adultocêntricas, com rotinas rígidas, homogeneizadoras, enfim, uma lógica que obedece os padrões institucionais da educação escolarizada e, em decorrência disso, não há espaço para que as crianças escolham o que desejam, dificulta-se a expressão das singularidades e especificidades das crianças, não há ambiente para a pluralidade e a diferença, tampouco para a liberdade e a autonomia. Em síntese, tem-se colocado as crianças no lugar de alunos.

Nas teorizações da Pedagogia da Infância, as práticas que se reduzem à perspectiva da pedagogia escolar colocam as crianças no lugar de alunos e passam a ter uma visão de que o pedagógico tem a ver com instrução e com

27 Por exemplo: hora de entrar na sala, hora do lanche, hora do almoço, hora do parque, hora da higiene, hora do sono.

o ensinar algo. Ser aluno significa, para os teóricos da Pedagogia da Infância, ser um destinatário da ação adulta, a quem se espera comportamentos prescritos, pelos quais se é avaliado, premiado ou sancionado. Isso se deve ao fato de esse espaço/lugar ser pensado por adultos e não pelas vontades, necessidades e desejos das crianças. Eis o motivo de afirmar-se que: quando a criança se torna aluno, a criança morre²⁸. Retoma-se, nesse sentido, a tese de que aluno tem a ver com ensino e aula, enquanto criança tem a ver com a noção de educar e aprender na coletividade, como nos lembra Rocha (1999).

A partir das denúncias por parte da Pedagogia da Infância, a ideia que se propõe é criar um ambiente educativo diferente, que se comprometa com a liberdade, com a centralização dos interesses de cada criança, com a singularidade de suas experiências e vozes, que evite a interferência adulta no próprio caminho e ritmo de desenvolvimento. Nessa direção, conforme os aliados da perspectiva da Pedagogia da Infância, deve-se poupar as crianças do autoritarismo adulto, pois, ao poupá-las, elas estariam tornando-se capazes de alcançar a autonomia moral, de organizar a sua própria aprendizagem, de se libertar das imposições curriculares, da transmissão de normas, regras e procedimentos que estão presentes na educação considerada escolar. Difunde-se, assim, uma nova concepção acerca das relações entre criança-adulto-aprendizagem, induzindo uma renovação e modernização das práticas educativas. O professor passa a acompanhar, mediar e facilitar os processos de aprendizagem da criança, levando em conta os seus desejos, interesses e necessidades.

Além disso, os teóricos da Pedagogia da Infância defendem a construção de um ambiente baseado nos valores democráticos, no exercício da cidadania plena, quando a participação de *todos* os envolvidos é um dos meios para que a ideia anunciada se instaure no ambiente educativo. A pluralidade, diversidade, igualdade e liberdade são expressões-chave nesta perspectiva de democratização das relações pedagógicas. Em decorrência disso, as relações entre professor e criança (ou professor e aluno) também devem se pautar na igualdade, na simetria pedagógica e na coletividade, ou seja, o fato de as crianças serem atores sociais ativos, hábeis e competentes o suficiente para decidirem sobre a sua aprendizagem e o seu destino, é

28 Na obra *De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, Motta (2013) analisa a passagem das crianças da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, além da ação da cultura escolar sobre as culturas infantis que transforma crianças em alunos.

necessário para a efetiva participação destas decisões e modificações do espaço educativo e, consequentemente, nas deliberações políticas.

Decorre disso a noção de que a cidadania precisa ser vivida e experienciada, seja no ambiente educativo ou em espaços públicos. Levando em consideração estes aspectos, podemos afirmar que se tornam comuns nas escolas contemporâneas práticas ou estratégias de consultas, votações, assembleias, eleições que envolvem a participação das crianças. Nesse sentido, para os teóricos da Pedagogia da Infância é fundamental compreender que a participação das crianças nessas atividades é uma oportunidade para que elas influenciem no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, além de oportunizar a expressão de seus pontos de vista sobre os mais diferentes assuntos. Desse modo, trata-se de uma necessidade para que se desenvolvam princípios democráticos e processos de vivência e experiência da cidadania.

Na compreensão de Pinazza (2007), uma das teóricas da Pedagogia da Infância, é praticando a participação democrática e cidadã que se constrói a democracia; por isso a necessidade de que a experiência educativa seja construção dos próprios atores sociais. A participação das crianças neste movimento reitera a competência e a voz que estas possuem para influenciar nas práticas das instituições, sendo-lhes possibilitadas a opinião e tomar parte na organização destas. Isso significa afirmar que as crianças devem compartilhar efetivamente das decisões e questões que afetam a sua vida.

Nessa direção, percebe-se que a preocupação da educação das crianças passa a ser a de criar ambientes que possibilitem a experimentação do convívio democrático. Deve-se pensar as creches, pré-escolas e escolas como instituições que, em menor escala, reproduzem a própria vida social, levando em consideração as crianças como cidadãs, pertencentes à comunidade democrática. Desse modo, a escola passa a ser um espaço político, que deve prezar pela simetria política, uma vez que esta é o espaço da vida, do público, da política, e, consequentemente, da igualdade, da liberdade, da autonomia e da pluralidade.

Este conjunto de ideias introduzidas pela Pedagogia da Infância, ancorando-se nas teorizações da Sociologia da Infância, leva ao entendimento de que, no âmbito educacional, deve-se possibilitar às crianças a participação efetiva em assembleias, reuniões, votações e decisões. Indubitavelmente, o espaço escolar é considerado democrático e as crianças cidadãs. Não obstante, impõe-se a necessidade de ouvir o que

as crianças têm a dizer, possibilitando, inclusive, a partir de suas falas, a constituição de uma escola outra, baseada em suas necessidades e desejos.

O desafio que se estabelece a partir da Pedagogia da Infância é o de investigar a infância em uma perspectiva interdisciplinar: deve-se assumir que escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer a capacidade e competência, a participação e o protagonismo delas nas sociedades e nos contextos em que estão inseridas, nas decisões políticas, nas pesquisas, na ciência, na educação e em diferentes espaços sociais.

Nesse sentido, em se tratando da especificidade das crianças e da Educação Infantil, a Pedagogia da Infância pressupõe uma prática pedagógica não pautada na centralidade do professor, na ordem disciplinar, no conteudismo ou nos moldes das escolas (escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio), mas que se considere as crianças sujeitos do redimensionamento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, capazes de indicar caminhos, de expressarem os seus desejos e potencialidades. Com isso, os planejamentos, as atividades e decisões tomadas nas instituições educativas devem incluir as necessidades e os anseios das próprias crianças; o ato dos professores passa a ser, nesse sentido, indireto. A proposição é clara: trata-se de criar um ambiente que se baseie na atividade da criança e não em regências definidas ou regidas pelos professores.

A criança, nesse contexto, passa a definir o seu próprio caminho, os seus próprios passos e as suas escolhas a partir do interesse “natural”, de sua curiosidade, criatividade e espontaneidade. Por isso a necessidade de se prover um ambiente que favoreça a construção, o desenvolvimento livre das crianças e a sua investigação ativa. Na compreensão da Pedagogia da Infância, a criança passa a avaliar o que pode fazer e a descobrir espontaneamente as suas possibilidades. Não se trata, nesse contexto, de educar por intermédio do ensino e de propostas curriculares já prontas, mas de se privilegiar a autoaprendizagem das crianças e encontrar com elas os currículos e novas experiências educativas. Em síntese, para os representantes das Pedagogia da Infância, a criança passa a ser o centro do processo educativo; logo, um sujeito protagonista e ativo. Exige-se, para essa criança, um(a) professor(a) de criança, e não um(a) professor(a) de disciplinas escolares ou transmissor de conhecimentos petrificados.

A proposição da Pedagogia da Infância refere-se à negação da considerada Pedagogia da transmissão. Para Oliveira-Formosinho (2007), a Pedagogia da transmissão centra-se na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer veicular/preservar, resolvendo a complexidade da realidade da sala

de aula por meio da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão. Além disso, Oliveira-Formosinho (2007) afirma que a Pedagogia da transmissão, ao priorizar uma cultura “legítima”, estaria a proporcionar práticas e beneficiando argumentos neoliberais e hegemônicos, além de impor a disciplinarização do corpo e da mente das crianças. Como possibilidade de enfrentar e superar a Pedagogia da transmissão, Oliveira-Formosinho (2007) sugere a denominada Pedagogia da participação. Esta, por sua vez, estaria aberta à interatividade de saberes, práticas e crenças, constituídas pelos atores do processo educativo. Ademais, a Pedagogia da participação rompe com qualquer definição instrumental do ato de ensinar e com toda possibilidade de antecipação do que realmente será ensinado/aprendido. Merecem destaque, nesta perspectiva, a escuta, o diálogo e a negociação.

A primeira refere-se à necessidade de se compreender as crianças, os seus interesses, os seus saberes, as suas necessidades, motivações e os seus modos de vida. A segunda tem a ver com a abertura de novas possibilidades e oportunidades para se pensar as instituições educativas e os seus currículos, enquanto a negociação refere-se a um processo de discussão e produção de consensos, juntamente com os alunos, sobre os processos e conteúdos, além dos ritmos e modos de aprendizagem em sala de aula. É neste movimento de escuta, diálogo e negociação que se pode pensar, segundo Oliveira-Formosinho (2007), em práticas pedagógicas realmente democráticas, práticas que estão para além da centralidade do professor, de conteúdos e currículos a serem simplesmente seguidos ou antecipadamente dados como ideais.

Nessa direção, é possível aferir que é essencial descobrir, por meio da escuta, do diálogo e da negociação, os interesses de aprendizagem das crianças, a fim de potencializar o protagonismo destas e proporcionar um planejamento desde a observação dos interesses. Reconhecer isso significa, para os teóricos da Pedagogia da Infância, ter as crianças como base das ações educativas, e a partir delas, devem ser planejadas e organizadas propostas, atividades e aprendizagens. Percebe-se que o eixo do ensino passa para o eixo da aprendizagem, além de se promover a liberdade, a pluralidade, a escuta, o diálogo, a negociação e a espontaneidade das crianças. O interesse passa a soar como algo próprio da criança (natural), e a aprendizagem como uma consequência da observação e promoção da liberdade das crianças. Por isso, qualquer ato, atividade, organização, planejamento, etc., que não leve em conta os interesses das crianças, passa a ser considerado contrário àquilo que é próprio da criança, isto é, contra a natureza infantil.

Raupp (2012) nos lembra que a principal função da Pedagogia da Infância é a de limitar-se à observação, à organização de espaços pedagógicos e ao acompanhamento dos interesses, desejos e das visões da criança sobre a escola, as atividades, os momentos e os espaços.

De maneira análoga, a perspectiva da Pedagogia da Infância assenta-se na proposição de que as crianças precisam “aprender a aprender”, superando-se, supostamente, as formas de educação escolar vistas como tradicionais, disciplinadoras, adultocêntricas, homogeneizadoras e rotineiras. Para que as crianças estejam aptas a participar da vida coletiva/pública, não se deve ter uma Educação Infantil pautada no ensino, na transmissão de conhecimentos petrificados, pois aprender está para além disso, ou seja, a atividade da criança deve partir de suas necessidades e interesses, uma vez que esta possui múltiplas linguagens, capacidades, habilidades e competências. Em suma, deve-se proporcionar que ela mesma construa o seu próprio conhecimento a partir destas qualidades e necessidades naturais.

Nesse contexto, a escola passa a ser um espaço de preparação da vida, pela vida e para a vida. Não obstante, o professor aparece como um observador desse processo, um facilitador, um coadjuvante do processo de aprendizagem, sempre pronto para negociar, mas não como aquele que detém algum saber específico ou que representa determinada comunidade científica. Reduz-se ao máximo a intervenção dos professores, e a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo espontâneo, pautado nas necessidades, desejos, anseios e interesses das crianças, consideradas protagonistas do seu próprio conhecimento, gestoras de sua própria condição e de seu saber. Logo, os processos que surgem da espontaneidade da criança são o que há de mais extraordinário na sala de aula.

Essa mobilização de conceitos, expressões, possibilidades e considerações provenientes da relação entre a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância, tem nos indicado uma necessária reflexão sobre a própria concepção de infância (devir ou ser; heteronomia e autonomia), sobre o conceito de educação (cuidado-educação-aprendizagem e ensino), sobre o papel e o lugar do professor (facilitador, mediador, parceiro e transmissor), sobre a especificidade da escola (interesses individuais e comuns), sobre a relação entre educação e política (crianças e adultos; assimetria e simetria), entre outras.

Essas indagações, mesmo que ainda um tanto caricaturais, sintetizam, de certo modo, a confusa relação entre heteronomia e autonomia, entre libertação e proteção, entre educação e política, entre privado e público, entre professor, aluno e escola, e sobre as consequências da modernização das relações (políticas e educativas); não obstante, nos indicam a necessidade de procurar subsídios para pensá-las em leituras teórico-metodológicas mais amplas e aprofundadas. Para citar algumas, a relação entre a crise da tradição e da cultura, a relação entre a crise na educação e o declínio da autoridade, e a reflexão filosófico-político sobre a dinâmica de igualização e democratização das/nas relações educativas. Nos capítulos que seguem andaremos por pistas, trilhas, desvios e caminhos oferecidos por Hannah Arendt e alguns dos que nela tiveram inspiração para pensar essas relações.

Capítulo 2

CONDIÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO

Na década de 1950, Hannah Arendt escreveu *A Crise na Educação*, ensaio em que, após advertir o leitor de que falará não como uma especialista no tema, uma vez que não seria, propriamente, uma educadora, tematiza inúmeras questões relacionadas à educação escolar e à formação de crianças. O ensaio está publicado na obra *Entre o Passado e o Futuro* (ARENDT, 2013), livro no qual a autora apresenta instigantes reflexões sobre o tempo presente e suas vicissitudes. O tema da educação aparece juntamente com outras nove temáticas, entre elas a autoridade e a cultura, ambas vistas na condição de crise²⁹.

As reflexões de Arendt sobre a educação aparecem, no entanto, poucas vezes em sua obra, que é formada por extensas reflexões sobre política (e seu esgarçamento) na era moderna³⁰, sobre o totalitarismo, a violência, a revolução, a moralidade, a ética, as atividades do espírito, as atividades humanas. Esse conjunto de temas investigativos ganha contornos especiais em seus estudos sobre *A Condição Humana* (ARENDT, 2010), um dos livros mais importantes não apenas em sua obra geral, mas no conjunto das reflexões empreendidas pela autora. No prefácio da referida obra, publicada em 1958, Arendt afirma que o seu propósito no livro não é o de fornecer respostas teóricas às perplexidades do seu tempo, nem para as atrocidades do século 20, mas a de promover uma “[...] reconsideração da condição humana do ponto de vista privilegiado de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes”. Sua proposta é relativamente

-
- 29 Os textos da autora têm sido cada vez mais divulgados nos mais variados meios – acadêmicos e não acadêmicos –, assim como crescem as leituras e pesquisas sobre ela. Essa crescente procura, leitura e pesquisa sobre a autora é possível de ser percebida fazendo-se uma simples busca, em 2010, na investigação de Custódio (2011). A autora mostrou que o site do Google apresentava 1.450.000 resultados quando se insere na busca o termo “Hannah Arendt”. Passada uma década, ao se colocar o termo “Hannah Arendt” no Google, o site traz 14.900.000 resultados, o que evidencia a enorme influência da autora em pesquisas não apenas sobre filosofia e política, mas também sobre educação. Importa destacar que a autora escreveu apenas dois textos sobre a educação, além de declarar que “não [foi] [...] uma educadora profissional” (ARENDT, 2013, p. 222), contudo seus dois textos são tão esclarecedores e impactaram de tal maneira, que Arendt é considerada uma das grandes pensadoras da educação do último século.
- 30 Para a Arendt (2010), a Era Moderna inicia com o descobrimento da América pelos europeus, com a Reforma Protestante e a invenção do telescópio, diferentemente do Mundo Moderno, que inicia após a Revolução Francesa.

simples: “trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo” (ARENDT, 2010, p. 5).

Outro momento de incursão da autora nas discussões sobre a educação é encontrado em *Reflexões sobre Little Rock*³¹, artigo publicado na obra *Responsabilidade e Julgamento* (ARENDT, 2004b), escrito de densas reflexões acerca da moralidade e dos impasses da vida pública contemporânea, publicado em 1959. Nele, Arendt traz à luz escândalos causados pelas agressões a uma criança negra que, no Estado de Arkansas (Estado do Sul dos Estados Unidos), fora colocada em uma escola “de brancos” em pleno período de segregação racial. O artigo sobre *Little Rock* mostra, portanto, que no processo de dessegregação fora utilizada uma estratégia equivocada ao dirigir as ações para a educação escolar antes de tratar, por exemplo, dos direitos políticos. A educação, nesse sentido, surge como *problema político*, tal como a autora anuncia em *A Crise na Educação*, contudo, em sua perspectiva, a infância e as práticas educacionais são apresentadas como temas *apartados da política*.

O objetivo deste capítulo é realizar uma incursão nas reflexões de Arendt no que se refere à educação, não no sentido de especificar as suas diferentes faces, algo que já tem sido feito com rigor e competência por diversos comentadores³², mas no de fazer emergir aspectos do tema da infância e as suas relações com a política. Nesse sentido, almejamos, ao final deste capítulo, ter aportes para pensar e recolocar a questão sobre a educação de crianças e a sua relação com a vida pública, esfera esta que exige a igualdade, a pluralidade, a liberdade, a autonomia e a ação.

Inicialmente tematizamos *A Condição Humana*, especificamente a tripartição da condição humana. *A Condição Humana* converte-se em uma fenomenologia das próprias atividades humanas fundamentais da *vita activa*: o trabalho, o fabricar e o agir³³. A *vita activa* se constitui, desse modo, pelas atividades que o humano realiza com os outros. Arendt (2010, p. 26) inicia a sua obra esclarecendo a expressão *vita activa*, que representa: “a vida humana na medida em que se empenha ativamente em fazer algo”. Assim, cada uma das três atividades corresponde a uma das condições básicas da existência do ser humano no mundo, conferindo-lhe durabilidade. Ainda no prólogo, a autora afirma que o objetivo do

31 *Little Rock* é a capital do estado de Arkansas (EUA).

32 Entre eles, Almeida (2011), Carvalho (2017), Carvalho; Custódio (2017), Correia (2010), César; Duarte (2010).

33 Optamos em seguir a tradução do original, onde *Arbeit (labor)* significa *trabalho*, *Herstellen (work)* significa *fabricar* e *Handeln (action)* é traduzido por *agir*.

livro é o de “[...] rastrear até sua origem a moderna alienação do mundo” (ARENDT, 2010, p. 7).

Num segundo momento, analisamos os textos relacionados à educação, circunscrevendo-os na condição humana, uma vez que, no entendimento da autora, educar é sempre uma tentativa de atribuir durabilidade, continuidade e aprofundamento ao mundo humano comum. A questão central que merece destaque e ser posta sob tensão é, como já foi mencionado, o lugar que a infância ocupa nesse processo, apontada como *apartada da política*, mas simultaneamente uma possibilidade de preparação para ela.

2.1 A tripartição da condição humana: o trabalho, o fabricar e o agir

Publicado em 1958, o livro *A Condição Humana* aborda as condições básicas da existência do humano no mundo, orientado pelas três categorias fundamentais que compõem a *vita activa*: o trabalho, o fabricar e o agir. Nas palavras de Arendt (2010, p. 6):

[...] O que proponho nas páginas que se seguem é uma reconsideração da condição humana do ponto de vista privilegiado de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes. [...] O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo.

Importa destacar, portanto, que o objetivo da autora não é o de apresentar respostas únicas e fechadas em si, uma vez que para os problemas e perplexidades de seu tempo (nossa época), não há uma única solução, mas acordos que devem ser estabelecidos entre os humanos na intersubjetividade pública de opiniões. Isso representa a capacidade humana de transcender a mera adaptação ao meio natural, e na interação com os outros humanos passa a constituir (mesmo que provisoriamente) modelos de convivência, percepções, regramentos, valores, referencias, caminhos, etc., enfim, um mundo humano comum.

Se podemos constatar que, por um lado, não há uma hierarquia entre as três atividades apresentadas por Arendt, por outro é possível afirmar que o agir é o que delimita, definitivamente, o humano como tal, distinguindo-o do ciclo natural, biológico, orgânico, do trabalho. Para além disso, é possível considerar que as três atividades guardam uma relação de intimidade com a concepção de natalidade, conceito fundamental para a

construção de Arendt sobre os lugares da infância e da educação, dado o fato de que não nascemos apenas para a vida, mas para um mundo preexistente, um mundo povoado por outros seres humanos, construído pelos vivos e pelas gerações anteriores, constituído por tradições, realizações materiais e realizações simbólicas às quais atribuímos utilidade, valor e significado.

A natalidade não corresponde, efetivamente, ao nascimento, que é de fato a condição inaugural da natalidade. O nascimento corresponde a um acontecimento, ou seja, momento em que somos recebidos na terra, enquanto a natalidade é a possibilidade e a capacidade que temos de constantemente nos atualizarmos, de fazermos o novo, que acontece por intermédio da ação no mundo; assim são os novos, os recém-chegados que podem transformar e aperfeiçoar o mundo humano, fazendo o enfrentamento com um mundo que já existe e que será apresentado a eles por meio da educação.

Cada uma das três atividades é marcada por uma condição humana³⁴, a saber: o trabalho corresponde à vida; o fabricar corresponde à mundanidade; a ação corresponde à pluralidade. Nesse sentido, a condição humana não se reduz às condições sob as quais a vida foi relegada ao humano; para a autora, os homens são seres condicionados, uma vez que tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência (ARENDT, 2010). Ademais, importa dar destaque à concepção de condição humana³⁵, uma vez que, segundo Arendt (2010, p. 11), “[...] a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constitui algo equivalente à natureza humana”. Tal noção fica ainda mais clara quando Arendt (2010, p. 18-19) afirma que:

É altamente improvável que nós, que podemos conhecer, determinar e definir a essência natural de todas as coisas que nos rodeiam e que não somos, venhamos a ser capazes de fazer o mesmo a nosso próprio respeito. [...] Em outras palavras, se temos uma natureza ou essência,

³⁴ Sobre essa relação, Arendt (2010, p. 11) afirma que: “[...] o que quer que toque a vida humana ou mantenha uma duradoura relação com ela assume imediatamente o caráter de condição da existência humana”.

³⁵ A concepção de condição humana, aqui abordada, não tem a ver com uma interpretação metafísica, como se as atividades que nela se realizam dessem ser feitas de uma forma única e para todo o sempre. A condição humana tem a ver com a orfandade do humano diante do mundo, por isso a necessidade de este construir referenciais de objetividade (bússolas de orientação). Somente assim podemos abrir possibilidades novas de configuração do mundo humano comum, uma vez que este jamais está dado, mas necessita ser produzido, motivo que exige o entendimento intersubjetivo.

então certamente só um deus pode conhecê-la e defini-la; e a condição prévia é que ele possa falar de um “quem” como se fosse um “que”.

Assim, a partir das condições sob as quais a vida é dada aos homens, estes constantemente podem criar as suas próprias condições terrenas; logo, tudo aquilo que adentra o mundo humano por si próprio ou que é fruto do artifício humano, torna-se parte da condição humana. Isso significa que podemos colocar a nossa condição humana em questão; significa que temos infinitas possibilidades de constituir um mundo humano, resultantes da plasticidade humana. Os homens são, por isso, seres condicionados, enquanto o mundo humano é sempre um artifício, uma autoprodução e invenção humana, e isso nos leva a afirmar que só os humanos têm mundo.

2.2 O trabalho

A vida, como condição humana do trabalho, significa sobreviver, significa satisfazer as necessidades, e, por isso mesmo, é uma atividade que não tem início, posto que surge com a própria vida, e é uma atividade que não tem fim – a não ser a morte. É uma atividade humana marcada pela repetição, uma vez que é realizada seguindo os ditames do processo vital. O trabalho do nosso corpo, portanto, é uma atividade que se realiza para sobreviver e reproduzir a sua espécie, nada mais.

No entender de Arendt (2010, p. 8), “o trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho”. A preocupação, como se nota, é com a própria vida que precisa se manter como tal. Por mais que o homem produza algo por meio do trabalho, isso não institui uma durabilidade ao mundo, uma vez que essa perspectiva faz parte do processo cíclico da natureza, ou seja, os produtos resultantes do trabalho são consumidos e destruídos no mesmo momento em que são usados.

Por isso, os produtos não gozam de durabilidade; são absorvidos no ciclo de sobrevivência da espécie humana. O automatismo natural não é interrompido pelos bens de consumo, produtos do trabalho. Os bens de consumo não impõem uma durabilidade no mundo, não ficam no mundo o tempo suficiente para transcender o tempo de vida de seus produtores; por isso, o trabalho jamais transcende a vida humana.

Lamentavelmente, parece ser do ciclo das condições da vida, tal como esta foi dada ao homem, que “[...] a única vantagem possível da fertilidade da força de trabalho humano resida em sua capacidade de conseguir as coisas necessárias à vida para mais de um homem ou de uma família” (ARENDT, 2010, p. 146), por isso, “[...] os produtos do trabalho, produtos do metabolismo do homem com a natureza, não permanecem no mundo tempo suficiente para se tornarem parte dele, e a própria atividade do trabalho, [...] esquece-se do mundo até o extremo da não mundanidade” (ARENDT, 2010, p. 146). Isso leva Arendt (2010) a denominar aquele que é obrigado a trabalhar para atender às necessidades sempre prementes de *animal laborans*.

A ênfase dada à produção e ao trabalho, característica da época moderna, condiz com o imperativo de se satisfazer às necessidades do ciclo vital; é por isso que o produto resultante do trabalho é imediatamente inserido, consumido e destruído pelo próprio processo vital do corpo. Já os objetos construídos passam a se tornar bens de consumo com o objetivo de adentrar no ciclo da produção e consumo. Diante disso, podemos considerar que esse ciclo se estende cada vez mais para outras dimensões, em virtude de não se consumir apenas alimentos, mas também imagens e modelos de vida, pois os produtos são vistos como parte da cultura.

Das coisas que consideramos tangíveis, as que são menos duráveis são aquelas necessárias ao ciclo vital. Posterior à breve permanência no mundo humano, retornam ao processo natural que as produziu, “[...] seja por meio da absorção no processo vital do animal humano, seja por meio da deterioração [...]. Embora feitas pelo homem, vêm e vão, são produzidas e consumidas de acordo com o sempre-recorrente movimento cíclico da natureza” (ARENDT, 2010, p. 119). A vida, por isso, consome a durabilidade, por toda parte. Desgasta-se e provoca o desaparecimento.

Quaisquer atividades humanas provocadas pela urgência da necessidade de se fazer frente a esses processos vitais, estão vinculadas aos ciclos recorrentes da natureza, e não possuem qualquer começo ou fim propriamente ditos. Eis o motivo de a atividade do trabalho mover-se “[...] sempre no mesmo círculo prescrito pelo processo biológico do organismo vivo, e o fim de suas ‘fadigas e penas’ só advém com a morte desse organismo” (ARENDT, 2010, p. 121). Desse modo, podemos considerar que aquilo que o trabalho produz destina-se a alimentar imediatamente o processo da vida humana. Não obstante, enquanto a realidade do mundo é devedora de sua durabilidade e permanência, a realidade da vida depende

da intensidade com que é experimentada. Enquanto o mundo remete a um reconhecimento comum, a vida permanece circunscrita pela subjetividade.

Das três atividades fundamentais da condição humana, somente o trabalho é interminável, isto é, prosseguem os automatismos em consonância com a vida, fora do escopo das decisões voluntárias ou dos propósitos humanamente significativos. No entendimento de Arendt (2010, p. 142), a única atividade que

[...] corresponde à experiência da não mundanidade, [...] é a do trabalho, na qual o corpo humano, embora em atividade, também é lançado para dentro de si mesmo, concentra-se apenas em seu próprio estar vivo e permanece preso ao seu metabolismo com a natureza sem jamais transcender ou libertar-se do ciclo recorrente de seu funcionamento.

O *animal laborans*, portanto, é expelido do mundo na medida em que é prisioneiro da privatividade do seu próprio corpo, “[...] adscrito à satisfação de necessidades das quais ninguém pode compartilhar e que ninguém pode comunicar inteiramente” (ARENDT, 2010, p. 146). Assim, a atividade do trabalho não exige a presença de outros e não pode ser comunicada, uma vez que ela é um movimento singular, de privação do corpo em relação ao outro. Essa atividade, como também os seus produtos, não necessitam da exposição pública para adquirir alguma forma de existência. Antes o inverso, a saber, por estar estreitamente ligada à vida biológica a atividade do trabalho reclama, para sua subsistência, a proteção que resulta do ocultamento.

2.3 O fabricar

O ser humano não está somente preso ao processo vital. Por meio de outra atividade – o fabricar –, o homem pode romper esse ciclo incessante de produção-consumo e estabelecer um mundo que o proteja do contínuo ciclo natural. Assim, o homem é capaz de fabricar artefatos que lhe dão estabilidade e oferecem um lar que ele não possui por natureza. O fabricar, desse modo, é uma atividade exercida para obter objetos duráveis, que permanecem no mundo humano. O mundo, aqui, novamente, deve ser entendido em distinção à natureza.

A atividade do fabricar tem o início e o fim definidos pelo próprio objeto a ser fabricado. Graças à fabricação, o mundo humano recebe objetos que duram para além da vida humana. Desse modo, sendo voltada para a permanência e durabilidade, a condição humana do fabricar é a

mundanidade. A obra que é fruto de nossas mãos (ARENDT, 2010) é uma atividade que se desenvolve a partir dos objetos provenientes da natureza, e distingue-se do trabalho por acrescentar novos objetos e produtos ao artifício humano, objetos e produtos que não são feitos para serem consumidos imediatamente, ou realizar a manutenção da vida simplesmente. Assim sendo, o fabricante é denominado por Arendt (2010) de *homo faber*.

O fabricar tem a ver com os artificialismos do humano, motivo este que dá certa “[...] permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo” (ARENDT, 2010, p. 10). A permanência e durabilidade garantem não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas também da espécie; não assegura apenas a vida vivida, mas principalmente a memória. O uso que se faz dos artificialismos humanos não causa o seu desaparecimento, mas proporciona a estabilidade e a solidez. É nesse contexto que estão inseridos o artista e o artesão, que conferem, por meio das obras, a possibilidade de que o passar do tempo não se consuma em puro esquecimento, uma vez que a arte e tantos outros artefatos humanos (filosofia, valores, costumes, etc.) ficam como testemunho vivo. O que os bens de consumo são para a vida humana, os objetos de uso são para o mundo humano.

É conveniente afirmar, também, que a durabilidade dos artificialismos humanos não é absoluta. A durabilidade depende do uso que fazemos deles. Embora não os consumamos, os desgastamos. Por exemplo, ao se cortar uma madeira com a finalidade de fabricar uma cadeira, e relegar a cadeira à própria sorte ou descartá-la do mundo humano, ela se tornará novamente madeira, e irá se deteriorar e retornará ao solo, de onde surgiu a árvore que foi cortada para produzir a cadeira. Arendt (2010) adverte, contudo, que, embora esse possa parecer ser o fim inevitável das coisas no mundo, sinal de que são produtos de um fabricante que é mortal, não é tão certo que seja o destino final do próprio artifício humano, no qual todas as coisas podem ser constantemente substituídas com a mudança das gerações que chegam e habitam o mundo e que se vão. A deterioração não é o destino dos objetos, não é o fim último deles, no mesmo sentido em que a destruição é o fim intrínseco de todas as coisas destinadas ao consumo. O que o uso desgasta é a durabilidade.

Ademais, é essa durabilidade que confere às coisas do mundo sua relativa independência dos homens que as produziram e as utilizam, “[...] sua ‘objetividade’, que as faz resistir, ‘se opor’ [*stand against*] e suportar, pelo menos durante algum tempo, as vorazes necessidades e carências de

seus fabricantes e usuários vivos” (ARENDT, 2010, p. 170). É por isso que as coisas resultantes do *homo faber* tem o objetivo de estabilizar a vida humana. Somente nós, humanos, que erigimos a objetividade de um mundo nosso a partir do que a natureza nos oferece, que o construímos dentro do ambiente natural para, assim, nos proteger dele, podemos observar a natureza com um caráter de objetividade.

Nessa direção, outra característica da atividade do fabricar é ter um começo e um fim definido e previsível, e essa característica é suficiente para distingui-la de todas as outras atividades humanas. Vimos que o trabalho está preso ao movimento cíclico do processo vital do corpo; logo, não tem começo nem fim. Já a ação, que veremos adiante, mesmo que tenha um começo definido, jamais tem um fim previsível. Assim, para Arendt (2010), o processo de fabricar não é irreversível; cada coisa que se fabrica pode ser destruída pelas mãos que a fabricaram; nenhum objeto de uso é tão urgentemente necessário ao processo vital que o seu fabricante não possa arcar com sua destruição e sobreviver a ela.

O *homo faber*, portanto, é amo e senhor, não apenas porque é o senhor ou se estabeleceu como senhor de toda a natureza, mas porque ele é senhor de si mesmo e de suas ações. Isso não se aplica ao *animal laborans*, sujeito preso às necessidades da própria vida. A sós, tendo em mente a imagem do futuro produto, o *homo faber* é livre para fabricar, e também a sós, diante da obra de suas mãos, é livre para destruí-la. Importa frisar, entretanto, que a atividade do *fabricar* não é considerada antipolítica, pois, por mais que o *homo faber* se isole para fabricar alguma coisa, ele está ligado com o mundo tangível das coisas que está a produzir, e é justamente essa artificialidade humana que, em última instância, une e separa o ser humano. O *homo faber* supera o incessante ciclo temporal do *animal laborans*. Por meio da obra, o homem modifica o mundo e estabiliza a vida humana. Ele se torna artesão de um mundo que lhe é próprio.

O mundo é um artifício humano; é construído pelo *homo faber* e torna-se um lar para os humanos mortais³⁶, cuja estabilidade “[...] suportará e sobreviverá ao movimento de permanente mudança de suas vidas e ações, apenas na medida em que transcende a mera funcionalidade das coisas produzidas para o consumo e a mera utilidade dos objetos [...]” (ARENDT, 2010, p. 217). Para, portanto, o mundo ser aquilo que ele é destinado a ser, um lugar para os homens durante a sua vida na Terra, o

36 Para Arendt (2013, p. 71), “os homens são ‘os mortais’, as únicas coisas mortais que existem, pois os animais existem tão-somente enquanto membros de espécies e não como indivíduos”.

artifício humano tem de ser um lugar adequado para a ação e o discurso. A questão não é escolher entre Platão ou Protágoras, ou decidir se o homem ou um deus deve ser a medida de todas as coisas; o que é certo é que a medida não pode ser nem a das necessidades coativas da vida biológica e do trabalho, nem o instrumentalismo utilitário da fabricação e do uso.

2.4 O agir

Agir, segundo Arendt (2010), em seu sentido mais geral, significa tomar uma iniciativa, iniciar algo, imprimir movimento a alguma coisa. O agir, no conjunto das atividades humanas, é aquele que tem um início, mas não tem um fim predeterminado de vez. Por mais que tenha um início definido, o agir acontece de forma espontânea. Quando se diz que o agir não tem um fim, significa que, além de não ter um tempo específico para terminar, não possui, ainda, uma finalidade; ou seja, do agir não resulta um produto específico qualquer, assim como acontece na atividade do fabricar. A ação, contudo, tem um sentido, a saber, a liberdade de todos aqueles que agem. O fato de não se poder determinar o início, o fim e a finalidade do agir, configura a atividade de agir (ou da ação) como imprevisível, não sendo possível de o agente saber ou antecipar o seu início ou, então, os seus resultados.

No âmbito do agir, a exigência fundamental é a comunicação entre os agentes; por isso, a atividade do agir ocorre unicamente entre os homens, ou seja, “corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDT, 2010, p. 8). A comunicação, desse modo, pressupõe a existência de seres diferentes; caso contrário, não seria necessária nem a comunicação tampouco a ação. Desse modo, considera-se que a pluralidade humana tem o duplo aspecto: o da igualdade e o da distinção.

Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazer compreender. Sinais e sons seriam suficientes para a comunicação imediata de necessidades e carências idênticas (ARENDT, 2010, p. 219-220).

A igualdade, para Arendt (2011), não é um dado, ela não é *physis*, nem resulta de um absoluto transcidente externo à comunidade política.

Ela é um construído, elaborado convencionalmente pela ação conjunta dos homens por meio da comunidade política. Daí a indissolubilidade da relação entre o direito individual do cidadão de autodeterminar-se politicamente, em conjunto com os seus concidadãos, mediante seus direitos políticos e o direito da comunidade de autodeterminar-se, construindo convencionalmente a igualdade. Desse modo, a igualdade, para Arendt, significa “[...] que todos têm o mesmo direito à atividade política; e essa atividade na *polis* era, de preferência, uma atividade da conversa mútua” (ARENDT, 2004a, p. 49).

O agir, nesse sentido, é a única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria. Diferentemente do trabalho, que busca satisfazer as necessidades vitais, e da atividade do fabricar, que visa a um produto final, o agir não se reduz a uma função nem a um meio, mas tem em si mesmo a sua finalidade. Além disso, a pluralidade, os objetos, as palavras e as ações se relacionam entre os indivíduos e passam a condicionar a sua identidade. É fato, porém, que a pluralidade permite enxergar que o homem não está sozinho, e que existem tantas opiniões sobre algo quanto pessoas que habitam o mundo, cada uma com a sua singularidade. Deste modo, o agir pode ser estimulado pela presença de outros, contudo jamais é condicionado por eles. O agir e o discurso relacionam-se especificamente com o fato de que viver significa sempre viver entre os homens, entre aqueles que são meus iguais.

Para Arendt (2010, p. 220-221):

Os homens podem perfeitamente viver sem trabalhar, obrigando outros a trabalharem para eles; e podem muito bem decidir simplesmente usar e fruir do mundo de coisas sem lhe acrescentar um só objeto útil; a vida de um explorador ou senhor de escravos e a vida de um parasita podem ser injustas, mas certamente são humanas. Por outro lado, uma vida sem discurso e sem ação – e esse é o único modo de vida em que há sincera renúncia de toda aparência e de toda vaidade, na acepção bíblica da palavra – é literalmente morta para o mundo; deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens.

A ação e o discurso são tão intimamente relacionados que, conforme Arendt (2010), o ato primordial e especificamente humano deve conter, ao mesmo tempo, resposta à pergunta que se faz a todo recém-chegado: “Quem és?” Essa revelação de *quem* alguém é está implícita tanto em suas palavras quanto em seus feitos. Nessa direção, cada novo ser humano que chega ao mundo é marcado pela singularidade, ou seja, com cada novo nascimento não começa apenas uma outra história de vida, mas uma

totalmente nova, diferente de todas as que já se antecederam ou que ainda virão. Fato este que faz com que a ação de cada humano seja caracterizada pela imprevisibilidade, pelo inesperado e pelo improvável.

A singularidade é constantemente mostrada e reafirmada, quando não se revela *como é* alguém, mas sim *quem é* esse alguém. A resposta à pergunta “Quem és?” se dá a partir das palavras e também das ações que são espalhadas no mundo e que admitem o reconhecimento entre os indivíduos. A identidade do homem ou de cada homem, portanto, só pode ser vista e reconhecida pelos outros. Assim, o nome de alguém nada revela sobre *como é* ou *quem é* essa pessoa, a não ser que um dia, em algum lugar, se possa ouvir as suas palavras ou assistir às suas ações. Ao agirem, os homens mostram quem são, revelam suas identidades pessoais únicas, e assim fazem o seu aparecimento no mundo humano comum. Para Arendt (2010), o agir, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história. O agir supõe e busca a pluralidade, institui-se pela língua, pela fala, condição que permite o exercício da opinião, da *doxa* (e não da *episteme*), da política.

O fato de o ser humano ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado e a realização do infinitamente improvável. Isso se deve, mais uma vez, ao fato de cada humano ser único, de sorte que, “[...] a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é único pode-se dizer verdadeiramente que antes dele não havia ninguém” (ARENDT, 2010, p. 223). Se ação, portanto, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso tem a ver com o fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único, mas entre iguais.

Nessa direção, pode-se considerar que o agir é composto por dois modelos: o comunicativo ou associativo e o modelo expressivo. No primeiro, os homens aparecem no âmbito público para se comunicarem mediante suas ações e os seus discursos. Já no modelo expressivo, os homens ocupam a esfera pública para se revelarem e desfrutarem da glória decorrente desta revelação, adentrando um mundo humano comum e permanecendo nele, na medida em que seus feitos e atos passam a fazer parte da história humana. Logo, o agir arendtiano tem a ver com o comunicar e aparecer dos homens na esfera pública, com o intuito de deixar a sua marca singular no campo dos acontecimentos e conquistar um modo de se imortalizar através da história deixada para as novas e futuras gerações.

Por mais, todavia, que as três atividades fundamentais pertençam ao âmbito da *vita activa*, elas realizam-se em espaços distintos, isto é, ou no espaço privado ou no espaço público. Arendt (2010) faz uma distinção entre espaço privado e espaço público baseada na distinção grega de *oikos* e *polis*. Para a autora, no espaço privado são atendidas as necessidades e carências individuais, espaço no qual se manifestam os sentimentos e peculiaridades do ser humano. A esfera privada é a esfera da casa (*oikos*), da família e daquilo que é próprio (*idion*) ao homem. O termo “privado” tem significado, em sua acepção original, de privativo.

Já o termo “público”, para Arendt (2010) denota dois fenômenos intimamente correlatos, mas não completamente idênticos. Primeiro, tudo aquilo que aparece no público pode ser visto e ouvido *por todos* e tem a maior divulgação possível. Entrar na esfera pública significa sair da esfera privada e estar exposto aos olhares do mundo. Num segundo momento, o termo “público” passa a significar o próprio mundo, no instante em que é comum a todos os homens e diferente do lugar que privadamente ali se possui.

Claro que esse mundo não é idêntico à Terra ou à natureza enquanto espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Tem a ver, antes, com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos do ser humano, assim como os negócios realizados entre aqueles que habitam o mundo feito pelo homem (ARENDT, 2010). O espaço público é, portanto, o espaço em que o homem se comunica e age juntamente com os outros; é o espaço da pluralidade humana. Dessa forma, “nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos” (ARENDT, 2010, p. 26).

O espaço público é caracterizado como um espaço em que agem seres humanos com igualdade. As relações nesse espaço são artificiais, não acontecem naturalmente e nem são predeterminadas, mas só depois de ser construída uma estrutura que permita aos humanos nela imersos agirem como iguais e entre iguais. Para assegurar a igualdade, são fundamentais instituições e, principalmente, leis, que garantam a igualdade entre os humanos, sem as quais não seria possível agir em público. Ao se entrar no espaço público, a diferença existente entre os humanos é “filtrada” pela igualdade, o que torna a ação e o discurso (palavras) manifestações distintas de seres que são, politicamente, iguais.

É por isso que no espaço público ou, especificamente, na esfera política, os agentes aparecem, mas não aparecem com sua fragilidade individual ou com as preocupações advindas da vida privada, mas, sim, representando e levando a público a sua capacidade de agir e de discursar; é assim que aparecem e se manifestam. Ademais, quando o ser humano se revela no espaço público, ele *aparece*, não importando quem ele é em sua intimidade. É a presença de outros que veem aquilo que vemos e que ouvem aquilo que ouvimos que nos garante a realidade do mundo e de nós mesmos.

Seguindo essa distinção de Arendt, pode-se considerar que o *labor* (trabalho) é a atividade humana que se realiza propriamente no espaço privado, uma vez que se relaciona às necessidades e carências individuais e que não são compartilháveis tampouco comunicáveis aos demais. Quando o trabalho passa a se realizar no espaço público, significa que este espaço se tornou, tão somente, uma sociedade de consumo, e se encontra, desse modo, descaracterizada, transformada no *locus* de uma atividade que tem como condição a mera sobrevivência.

Já a segunda atividade humana, o fabricar, pode até ter o seu resultado inserido no espaço público, mas constitui-se em uma atividade que se realiza no espaço privado. A obra de arte é um excelente objeto de trabalho e um belo exemplo disso, ou seja, o artista trabalha e produz a sua obra de arte em um espaço privado, e, quando finalizada, a lançará ao mundo para durar e permanecer no espaço público.

A ação, entretanto, é a única atividade que se inicia e tem toda a sua concretização no espaço público. Ademais, é no exercício do agir plural que podem emergir o espaço público e a liberdade que constitui as relações entre iguais – a teia de relações humanas. O espaço público é, ao mesmo tempo, um espaço da ação e também de seu próprio resultado, e por isso deve ser continuamente recriado e aperfeiçoado pela ação humana. Toda vez que os atores se unem com o intuito de discutir a respeito de questões sobre os assuntos públicos, a existência do espaço público é assegurada, porém ele pode desaparecer no momento em que essas atividades cessam.

Eis o motivo de Arendt (2010, p. 67) afirmar: “se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, mas tem de transcender a duração da vida de homens mortais”. Do mesmo modo, sem essa transcendência nenhuma ação, nenhuma política, nenhum mundo comum, seria possível, pois sabemos que o mundo humano transcende

a duração de nossas vidas, preeexistia à nossa chegada e deverá sobreviver à nossa breve permanência nele. Não obstante, a apostila de que a ação humana recrie e aperfeiçoe o mundo comum a fim de fazê-lo aparecer em público, é totalmente necessária.

É no espaço público que os feitos humanos, os artifícios, entram para a história e podem ser transmitidos/narrados para as gerações vindouras. Desse modo, se o trabalho passa a dar permanência ao mundo humano, é por meio da ação que os artifícios humanos podem se tornar eternos. Para Arendt (2010), o espaço público não existe constantemente entre os homens, mas é algo que *acontece*, e, pelo fato de a ação ser imprevisível, não se sabe quando o espaço público vai acontecer. O que se pode confirmar é que a sua ocorrência seja presumível. Para que isso aconteça, contudo, é preciso que, primeiramente, existam instituições que permitam assegurar essa possibilidade, e que, ainda, se garanta o respeito à capacidade humana de originar novos começos, isto é, característica da pluralidade.

Além de originar novos começos, o ser humano pode, ainda, por meio da ação, ser livre e gerar o poder. O poder é, para Arendt (2010), o resultado da ação, e a liberdade corresponde ao seu sentido. É no encontro entre-humanos – pluralidade – que se obtém o poder e quando a ação passa a ser realizada sem qualquer fim peculiar, mas com um sentido em si, a saber, a liberdade humana. Por mais que a possibilidade de ação seja sempre o novo em potência, a ação no pensamento arendtiano possui a característica da irreversibilidade, isto é, uma vez que o ato da ação seja iniciado/realizado, este já produz consequências para as relações de todos aqueles que estavam envolvidos por ele, não sendo, por isso, possível de desfazê-lo por completo. Igualmente, essa imprevisibilidade do futuro é o justo preço que pagamos ao realizar uma ação livre marcada pela pluralidade e a convivência entre-humanos.

Em síntese, a ação é a atividade da *vita activa*, marcada pela espontaneidade, sem fim predeterminado, tendo como condição humana a pluralidade, e se realiza, especificamente, no espaço público, isto é, no espaço político por excelência. Trata-se, ainda, de uma atividade marcada pela irreversibilidade, que tem o poder como resultado e possui um sentido: a liberdade de todos aqueles que agem. Tradicionalmente, conforme Arendt (2010), a expressão de *vita activa* provém o seu significado de *vita contemplativa*. A tradição filosófica e religiosa que se estendeu até o início da Era Moderna, admitiu uma hierarquia entre os dois modos de vida, a

saber, a *vita activa* serviu como um meio para se alcançar a contemplação, que passa a ser considerada a maior capacidade humana.

Não obstante, sem a produção do necessário para a sobrevivência do organismo, sem a fabricação de condições objetivas que garantam estabilidade e solidez para abrigar o corpo humano, e sem a ação que organiza a vida comum entre os muitos seres humanos, não há, para Arendt (2010), destarte, a paz, a condição para que a quietude da contemplação esteja assegurada. Arendt põe em suspensão, contudo, a ordem hierárquica que segue a expressão *vita activa* desde seu surgimento.

Tal suspensão permite duras críticas à equivalência entre verdade e política na defesa da opinião e pluralidade como antídotos contrários às práticas de violência e de tirania. Para Arendt, o obscurecimento da ação se deu em virtude da grande importância que se conferiu à contemplação na hierarquia tradicional. A autora recorre aos conceitos de imortalidade e eternidade para demonstrar como o trajeto dos humanos de ação e dos humanos de pensamento foi se diferenciando no decorrer da história.

A atividade e a grandeza potencial dos mortais residem em sua capacidade de produzir coisas (obras, feitos e palavras) que mereceriam estar e, pelo menos até certo ponto, estão confortáveis na eternidade. No entendimento de Arendt (2013, p. 72),

[...] se os mortais conseguissem dotar suas obras, feitos e palavras de alguma permanência, e impedir sua perecibilidade, então essas coisas ao menos em certa medida entrariam no mundo da eternidade e aí estariam em casa, e os próprios mortais encontrariam seu lugar no cosmo, onde todas as coisas são imortais, exceto os homens.

É isso que permite que o homem sobreviva à sua vida individual e biológica, atingindo uma espécie de imortalidade relacionada ao modo de vida do cidadão – o *bios politikos* – que é visto por Platão como contraditório com a vida do filósofo e sua preocupação com o eterno. Uma experiência que o filósofo tem do eterno, que, para Platão, se trata de uma experiência *indizível*, e, para Aristóteles, de uma experiência *sem palavras* que, portanto, só pode ocorrer fora da esfera dos negócios humanos, fora da ação, fora do discurso, fora da política, fora da pluralidade humana³⁷. Nesse sentido, a capacidade de o humano “[...] realizar feitos imortais, por

37 Sabemos disso desde o Mito da Caverna, na *República* de Platão, na qual o filósofo, tendo se libertado dos grilhões que o prendiam aos demais, deixa a caverna em perfeita singularidade, por assim dizer, nem acompanhado, nem seguido de outros. Neste caso, politicamente falando, “[...] se morrer é o mesmo que deixar de estar entre os homens, a experiência do eterno é uma espécie de morte” (ARENDT, 2010, p. 24).

poderem deixar atrás de si vestígios imorredouros, os homens, a despeito de sua mortalidade individual, atingem a imortalidade que lhes é própria e demonstram sua natureza ‘divina’’ (ARENDT, 2010, p. 23). Assim sendo, a partir da transmissão, narrativa e memorialística dos artifícios humanos, os homens, por serem mortais, podem atingir a imortalidade.

A mortalidade, desse modo, reside no fato de que a vida individual, com uma história vital identificável desde o nascimento até a morte, advém da vida biológica. Assim sendo, a vida individual diferencia-se de todas as outras coisas pelo curso retilíneo do seu movimento, que, por assim dizer, trespassa o movimento circular da vida biológica. Conforme Arendt (2010, p. 23), “é isto a mortalidade: mover-se ao longo de uma linha reta em um universo em que tudo o que se move o faz em um sentido cíclico”. A experiência da eternidade, que realiza o filósofo, só pode ocorrer fora da esfera dos negócios humanos e fora da pluralidade dos homens, ou seja, na solidão.

A superioridade da contemplação sobre qualquer outro tipo de atividade, inclusive a ação, não tem a sua origem na tradição cristã; encontramo-la, contudo, na filosofia política de Platão. Para este, a contemplação é o modo de vida próprio do filósofo, sendo ele superior àquele do cidadão da/*na polis*. Não diferente, encontramos no livro VII de *A República*, na conhecida *Alegoria da caverna*, a descrição de Platão (1970) sobre o percurso que conduz do mundo sensível (aparências) ao inteligível (verdade). Neste percurso, não são os homens comuns que fabricam, nem os que transportam, nem os que discursam, mas é o filósofo que, ao sair da caverna (o mundo das aparências) pode contemplar a verdade. Não obstante àquele que deseja atingir a verdade, é necessário percorrer um árduo itinerário, e este é o da solidão, em que a placidez é revelada.

Diante da *polis*, a autoridade do filósofo está assentada no conhecimento da verdade, do bem. Quando, no entanto, este retorna para a comunidade dos homens comuns, já não consegue comunicar a verdade. Arendt (2010) observa na concepção do rei filósofo uma possível causa da tirania, da violência e, por isso mesmo, no momento em que discute as atividades humanas que formam a *vita activa*, a autora confere tamanho destaque à ação, que depende, imprescindivelmente, da pluralidade, do espaço entre. Esta aposta na ação decorre do fato de Arendt entender que é no espaço entre-homens (pluralidade) que se pode deliberar sobre o mundo comum e o destino dos negócios humanos. Se, para o rei filósofo, a essência, aquilo que a coisa é, a verdade, é revelada a poucos – ou aos

que contemplam, os filósofos –, para Arendt (2010) aquilo que é possível ser visto e ouvido por todos os humanos e por nós mesmos, constitui a realidade e resulta de um estabelecimento de acordo entre os iguais por meio da palavra, do discurso (comunicação) no espaço público. Por este fato, aparência e essência são, para ela, coincidentes: “[...] nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um espectador” (ARENDT, 2017, p. 35), por isso, “[...] ser e aparecer coincidem” (p. 35).

Ademais, é Aristóteles que Arendt (2010) utiliza para esclarecer no que consiste a *vita activa*. A referência a Aristóteles e à expressão por ele idealizada, *bios politikos*, tem a ver com “[...] uma vida dedicada aos assuntos públicos e políticos” (ARENDT, 2010, p. 20), que difere da *zoe*, com significado de vida como espécie (biológica). Assim sendo, para este filósofo apenas as atividades que se ocupam do belo, nas quais os humanos encontram-se livres da necessidade, seriam consideradas suficientemente dignas para formar um *bios*. Para Aristóteles, parafraseando Arendt (2013), a *polis* dava a cada cidadão, além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, sua *bios politikos*, sendo esta última definida por Aristóteles como *vida boa*.

A “vida boa”, como Aristóteles nomeava a vida do cidadão, era, portanto, não apenas melhor, mas livre de cuidados e mais nobre que a vida ordinária, mas possuía qualidade inteiramente diferente. Era “boa” exatamente porque, tendo dominado as necessidades do mero viver, tendo se libertado do trabalho e da obra e superado o anseio inato de sobrevivência comum a todas as criaturas vivas, deixava de ser limitada ao processo biológico da vida (ARENDT, 2010, p. 44).

Desse modo, Arendt (2013), referindo-se à necessidade, afirma que: “[...] Como seres vivos, preocupados com a preservação da vida, os homens [...] são arrastados pela necessidade. A necessidade deve ser controlada antes que a ‘boa vida’ política possa se iniciar e ela somente pode ser controlada pela dominação” (p. 159). Por consequência, a liberdade para a “vida boa” assenta-se na dominação da necessidade. No que se refere aos membros da *polis*, a vida no lar existe em razão da “vida boa” na *polis*.

A partir, contudo, do esgarçamento e do desaparecimento das cidades-estados e o surgimento da cidade como lugar literal da Idade Moderna³⁸, substitui-se o significado da expressão *vita activa*, que tinha a ver, anteriormente, com o político, com a coisa comum e com a especificidade da ação, e passa agora a ser vista como qualquer tipo de engajamento

38 Durante a Idade Média o *campo* era o centro da existência e sobrevivência do humano.

ativo nas coisas do mundo humano. Destarte, importa destacar que não significa uma substituição da ação pelas outras atividades humanas, mas a compreensão de que a ação é uma necessidade terrena e a contemplação (*bios theoretikos*) o único modo de vida considerado verdadeiramente livre.

Como vimos, a ação depende exclusivamente da pluralidade humana. Uma vez que o ser humano inicia alguma coisa na presença de iguais, ele já não possui mais o controle sobre essa ação. A ação tem um começo já definido (passado), mas um fim imprevisível (futuro). Há, nesse sentido, sempre a carga da irreversibilidade de um passado e a da imprevisibilidade de um futuro. Observa-se que essas duas características colocam o agente/ator numa posição muito complicada: ele não pode saber de antemão exatamente o que vai fazer, nem pode desfazer o que fez. Seria, portanto, possível escapar dessas duas características?

Na atividade do trabalho e da fabricação, aquilo que livra o ser humano é sempre algo externo a ele mesmo; isto é, a fabricação redime o ser humano pela durabilidade, que é produzida naquilo que ele fabrica emancipando-o do ciclo interminável do trabalho; já a ação e a comunicação (política) produzem histórias que permitem a continuidade do mundo humano mesmo diante da condição mortal daquele que a produz. Ao se referir à ação, Arendt (2010) reitera que o ser humano consegue escapar das duas características por meio de outras duas habilidades contidas nela mesma – na ação, ou seja, escapa da irreversibilidade por meio do poder de perdoar e, respectivamente, da imprevisibilidade por intermédio do poder de prometer e/ou fazer/cumprir promessas.

Ainda sobre as faculdades citadas, Arendt (2010, p. 295) escreve que “[...] a redenção possível para a vicissitude da irreversibilidade – da capacidade de se desfazer o que se fez, embora não se soubesse nem se pudesse saber o que se fazia – é a faculdade de perdoar”. E, respectivamente, “[...] o remédio para a imprevisibilidade, para a caótica certeza do futuro, está contido na faculdade de prometer e cumprir promessas” (p. 295). Logo, podemos aferir que as faculdades formam um par, pois o perdoar serve para desfazer os atos do passado, cujos pecados pendem como espada de Dâmocles sobre cada nova geração, e a de prometer, isto é, o obrigar-se por meio de promessas, serve para instaurar, no futuro, que é por definição um oceano de incertezas, ilhas de segurança sem as quais nem mesmo a continuidade, sem falar na durabilidade de qualquer espécie, seria possível nas relações entre os homens (ARENDT, 2010).

Neste caso, sobre a faculdade de perdoar, se não fôssemos perdoados ou liberados das consequências daquilo que nós fizéssemos, nossa capacidade de agir ficaria, por assim dizer, restringida a um único ato do qual jamais poderíamos nos recuperar. Seríamos para sempre vítimas de suas consequências, à “[...] semelhança do aprendiz de feiticeiro que não dispunha da fórmula mágica para desfazer o feitiço” (ARENDT, 2010, p. 296). Ademais, se não estivermos engajados ao cumprimento de promessas, jamais seremos capazes de conservar a nossa identidade, e seríamos condenados a errar, “[...] desamparados e sem rumo, nas trevas do coração de cada homem, enredados em suas contradições e seus equívocos” (ARENDT, 2010, p. 296). Lembramos que as trevas somente podem ser dissipadas pela luz derramada no espaço público a partir da presença de outros, que conseguem confirmar a identidade entre aquele que promete e aquele que cumpre.

Nesse sentido, ambas as faculdades (perdoar e prometer) dependem da pluralidade, da presença e da ação dos outros, uma vez que ninguém pode perdoar a si mesmo e ninguém pode se sentir obrigado por uma promessa feita apenas para si mesmo. Quando as faculdades são realizadas no isolamento, elas permanecem sem realidade e não podem significar mais do que um papel que a pessoa encena para si mesma, sem sentido público. O isolamento é, sem dúvida alguma, a marca dos regimes totalitários, regidos pela violência e o governo de um só. Diante do esfacelamento do senso comum que experienciamos, nada mais apropriado do que um movimento que opere isolando as pessoas por meio dos processos de massificação. Os regimes totalitários são, por este modo, a expressão mais clara sobre a crise da tradição política, da ruptura histórica que tivemos, pois, ao se produzir o isolamento, os seres humanos são destituídos de toda a humanidade, impossibilitando o encontro entre humanos na pluralidade.

Diante da falênciā do senso comum sinalizada por Arendt – ancorada na interpretação de Whitehead –, a autora entende que “[...] a razão cartesiana baseia-se inteiramente ‘no pressuposto de que a mente só pode conhecer aquilo que ela mesma produziu e retém de alguma forma dentro de si mesma³⁹’” (2010, p. 353). A crença de que apenas

39 Um dos aspectos da crise geral, levantado pela autora na segunda metade de *A Condição Humana*, refere-se às mudanças epistemológicas decorrentes daquilo que ela trata como a descoberta do ponto de vista arquimediano e a dúvida cartesiana. A perplexidade inerente à descoberta do ponto arquimediano era e ainda é o fato de que o ponto fora da Terra foi descoberto por uma criatura presa à Terra que descobriu, no instante em que procurava aplicar sua visão universal do mundo a seu real ambiente, que ela própria vivia em um mundo não apenas diferente, mas às avessas. A solução cartesiana dessa perplexidade foi deslocar o ponto

o instrumento ou o experimento podem apresentar a verdade que os sentidos escondem/ocultam, deslocou a aposta na capacidade de prometer e cumprir promessas para a segurança garantida pela veracidade da ciência.

Do mesmo modo, ao se instrumentalizar a ação e aplicar a ela categorias da fabricação, isto é, de meios e fins previsíveis ou predeterminado, os humanos desconfiam deles próprios a ponto de confiarem em algo externo (exterior) e se refugiam em seu interior, desconsiderando a relação com o mundo humano comum. O que os humanos têm em comum doravante, não é o mundo humano, mas “[...] a estrutura de suas mentes, e isso eles não podem, a rigor, ter em comum” (ARENDT, 2010, p. 353); por consequência, talvez, é o motivo que faz os humanos renunciarem à tradição, à autoridade e ao senso comum; quem sabe, por isso, recusam a narrativa e a história aberta, pois, caso contrário, necessitariam abrir mão do domínio sobre as suas ações e teriam de dar confiança aos outros e a si mesmos. Não obstante, preferem a mera narrativa cronológica dos fatos, em detrimento de se arriscar a construir a História tal como nos mostrou Heródoto.

Arendt assinala, portanto, para o desaparecimento do senso comum, um dos fundamentos para sua explicação tanto da crise política moderna em *A Condição Humana* quanto também para *A Crise na Educação*. A educação como problema político ganha sentido exatamente nesse registro, na ausência de um *amor mundi*, na falta de se assumir o compromisso com o mundo humano comum, de compreendê-lo e dar-lhe sentido, de responsabilizar-se com aqueles que nele habitam ou que ainda irão chegar.

2.5 Educação e infância como problema político

Embora tenha sido denominada como uma teórica da política, Hannah Arendt nos oferece pertinentes reflexões acerca da educação e da infância, ao inscrevê-las na esteira da condição humana, da ruptura da tradição, do esgarçamento do espaço público e da perda da autoridade a partir da modernidade.

Hannah Arendt escreveu dois textos sobre a educação: *A Crise na Educação* e *Reflexões sobre Little Rock*. Em ambos os escritos a educação é tomada como problema político. O ensaio *Reflexões sobre Little Rock* foi escrito em 1959, e compõe o livro *Responsabilidade e Julgamento* (2004b), obra que apresenta cursos e conferências sobre a filosofia moral e teoria

política. Já o ensaio *A Crise na Educação*, publicado em 1961⁴⁰, está presente no livro *Entre o Passado e o Futuro* (2013). Neste há, ainda, mesmo que de forma dispersa, todas as tematizações de sua obra, entre elas o totalitarismo, o antisemitismo, o imperialismo, a liberdade, a autoridade, a igualdade, a revolução, a política, a história, a cultura e a arte. A maioria dos temas aparece sob a forma de crise e remetem, em grande medida, à obra *A Condição Humana* (ARENDT, 2010).

De certo modo, o pano de fundo dos dois textos supracitados é a desejada relação entre educação e política, ambas na conexão com os elementos da *vita activa* em meio a uma situação que se caracteriza pelo ofuscamento dos limites do âmbito privado, público e social⁴¹. Ademais, o impasse instaura-se quando a educação se torna um instrumento da política e a atividade política é considerada uma forma de educação.

Diante de tal impasse, a autora alega que “o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza [especificidade], não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (ARENDT, 2013, p. 245-246). É assim que Arendt expressa o paradoxo vivido pela educação moderna. O fato de a educação estar vinculada, para a autora, à responsabilidade pela durabilidade e continuidade do mundo humano comum, é entendida não como um problema apenas de professores e educadores, mas de todos nós e, pelo fato de vivermos em um mundo que nos é *comum*, a educação se constitui como um problema político. Nessa direção, a proposta de Arendt é refletir com os *especialistas* sobre os impasses e contradições do campo educacional. Ademais, quando Arendt propõe a infância e sua educação como tema de reflexão, ela pretende compreender a crise da tradição, autoridade e educação que acometeu o mundo moderno.

40 O ensaio foi publicado pela primeira vez na *Partisan Review* em 1957, e foi impresso, novamente, para o livro *Entre o Passado e o Futuro* em 1961.

41 Para Arendt (2010), o âmbito social tem a ver com os mecanismos de organização da vida a partir da modernidade. Trata-se de um espaço que não é público, pois não está ligado às questões de interesse comum, mas ao funcionamento da maquinaria social. Desse modo, para a autora, um dos principais problemas que surgem com o âmbito social é a substituição da ação pelo comportamento ou homogeneização dos indivíduos. O homem vai substituindo o conflito pelo conforto, a busca do bem comum pelo crescimento social, até que as suas necessidades hão de ser substituídas quase que de forma completa pelo desejo de ter, de consumir a tudo e a si próprio, voltando ao estado de *animal laborans*, totalmente destituído de sua capacidade de ação.

Utilizando-se da passagem de Hamlet: “*The time is out of joint. O cursed spite that ever I was born to set it right*”⁴², Arendt (2013, p. 242-243) considera que estas “[...] são mais ou menos verídicas para cada nova geração, embora tenham adquirido talvez, desde o início de nosso século, uma validez mais persuasiva do que antes”, afinal, o mundo moderno está fora dos eixos. Neste caso, o que significaria colocar o mundo em ordem? Ao que nos parece, o próprio título da obra *Entre o Passado e o Futuro* já nos sinaliza algo: é necessário pensar o presente entre o passado e o futuro, ou seja, não apenas pensá-lo em uma temporalidade linear e com vistas somente para o futuro e de costas para o passado. A ênfase está em voltar o nosso olhar ao passado, não numa visão romântica e idealista, mas com o intuito de nos apoiarmos na tradição, e, por meio da recordação, nos permitir elaborar e renovar a História para erigir o futuro e o novo. Isso, pelo fato de o passado jamais estar morto, ele sequer passou, então ele não nos puxa para trás, mas nos lança para a frente.

Apesar das inúmeras formas de barbáries que encontramos no mundo humano – e contra a sua repetição – precisamos assumir a responsabilidade por ele e com ele, apostar nele e buscar colocá-lo em ordem. Para ser preservado contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, o mundo deve ser continuamente posto em ordem. Nesse sentido, dirigir o olhar para o passado significa reconciliar-se, enquanto olhar para o futuro promove a esperança por dias melhores e menos bárbaros. Por isso, renovar o mundo humano comum é tarefa do âmbito político, uma vez que a aposta é coletiva e, principalmente, plural. A renovação, para Arendt, está intimamente relacionada à natalidade, ao “[...] fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (ARENDT, 2013, p. 247). Para Gordon (1999, p. 171, tradução nossa), “A renovação e a inovação são contingentes para os jovens que vêm conhecer o mundo; só os adultos, porque já estão familiarizados com o mundo, podem ensinar as crianças sobre isso”⁴³.

O conceito de natalidade é, para Arendt, uma categoria central, tanto para a educação quanto para a política. Toda criança que nasce é um novo ser humano e, ao mesmo tempo, um ser humano em formação/desenvolvimento. É por esse motivo que aqueles que já estão no mundo há mais tempo se tornam responsáveis por apresentá-lo aos que nele estão adentrando, os recém-chegados. Os adultos são quem assumem

42 “O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem”.

43 “Renewal and innovation are contingent upon the young coming to know the world; only adults, because they are already familiar with the world, can teach children about it”.

na educação a responsabilidade pela formação e o desenvolvimento da criança e pela durabilidade e continuidade do mundo humano comum. Trata-se, portanto, de uma responsabilidade dupla: ante o novo (criança) e o mundo. O fato de os recém-chegados aparecerem neste mundo como novos, exige dos adultos responsabilidade para acolher e familiarizar os novos com o mundo humano, pois é essa familiarização que os tornará aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública.

É na possibilidade de assumir a responsabilidade pelos novos que reside a condição de que o mundo continue, dure e se aprofunde, a possibilidade de um (re)começo, de algo totalmente novo e imprevisível. Nesse sentido, Arendt (2010, p. 221-222) afirma que:

Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir. [*Initium*] ergo ut eset, *creatus est homo, ante quem nullus fuit* (“para que houvesse um início, o homem foi criado, sem que antes dele ninguém o fosse”), diz Agostinho [...]. Com a criação do homem veio ao mundo o próprio princípio do começar, e isso, naturalmente, é apenas outra maneira de dizer que o princípio da liberdade foi criado quando o homem foi criado, mas não antes.

Diferentemente do começo do mundo, para o qual Santo Agostinho utiliza o termo *principium*, o termo *initium* tem a ver não com o início de alguma coisa, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador. Desse modo, a novidade que chega com cada novo ser interrompe a circularidade do tempo e provoca a interrupção da continuidade automática das leis e dos processos históricos, numa intersecção entre singularidade e história. Para Arendt (2013, p. 239), “[...] é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes”. É por isso que cada novo ser necessita ser protegido do mundo, mas ao mesmo tempo deve ser inserido nele.

Ademais, na medida em que o recém-chegado não tem familiaridade com o mundo humano, é necessário introduzi-lo aos poucos nele. Na medida em que ele é novo, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é (ARENDT, 2013). Trata-se, em outras palavras, de proteger “[...] a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (p. 242). O que é mais difícil, para Arendt, é amar o mundo como ele é. Amar o mundo significa o olhar inabalável e a compreensão daquilo que é. Além

disso, se considerarmos o amor ao mundo como ele é, supomos, ainda, que os professores saibam, de fato, como ele é, não do ponto de vista individual, mas da objetividade construída nas comunidades de saber, do qual são representantes.

A educação é, nessa direção, sempre uma aposta na imprevisibilidade. Essa aposta exige a preparação dos novos para que, futuramente, tenham condições de assumir a responsabilidade por esse mundo em que estão chegando e que auxiliarão na sua (re)construção. Primeiramente, sem ainda assumirem a responsabilidade por ele, precisam conhecê-lo. É nisso que consiste o ofício político da educação escolar. É mediante a educação escolar que o mundo (moderno) se torna compreensível para a criança.

No entendimento de Arendt (2013), contudo, há um empecilho nisso: Como é possível introduzir as crianças – com a segurança necessária – nesse mundo no momento em que experienciamos a ausência de uma tradição que é capaz de selecionar e nomear, transmitir e preservar, que indica onde estão os tesouros e qual o seu valor? Como podemos educar as novas gerações se aqueles que já estão há mais tempo no mundo – os adultos – não querem assumir a responsabilidade por ele e por aqueles que podem vir a renová-lo e aperfeiçoá-lo?

A dificuldade de o homem encontrar-se no mundo a partir da modernidade, levando-se em consideração a crescente alienação do mundo, conduziu a uma situação em que o homem, onde quer que vá, encontra apenas a si mesmo. A noção hegeliana de que a história se tornou a grande dimensão na “qual os homens se reconciliam com a realidade” (ARENDT, 2013, p. 121) a partir da compreensão dos processos históricos, bem como a ideia pragmática e utilitarista de “fazer história”, não são mais capazes de integrar o homem à realidade que o circunda. Nesse caso, a noção de que os processos do mundo são realizados ou potencialmente produzidos pelo homem solapa com a ideia de um processo geral que atribui sentido a todos os demais processos. De acordo com Arendt (2013, p. 126), essa situação é descrita da seguinte maneira:

Na situação de radical alienação do mundo, nem a história nem a natureza são em absoluto concebíveis. Essa dupla perda do mundo – a perda da natureza e a perda da obra humana no senso mais lato, que incluiria toda a história – deixou atrás de si uma sociedade de homens que, sem um mundo comum que a um só tempo os relate e separe, ou vivem em uma separação desesperadamente solitária ou são comprimidos em uma massa. Pois uma sociedade de massas nada mais é que aquele tipo de vida organizada que automaticamente se

estabelece entre seres humanos que se relacionam ainda uns aos outros mas que perderam o mundo outrora comum a todos eles.

Nessa direção, para Arendt, a perda da autoridade e o esquecimento do passado são problemas que refletem diretamente na educação. Desse modo, o processo de conservação e transmissão dos saberes histórica e culturalmente produzidos pela humanidade já não fazem sentido. A crise da autoridade guarda, destarte, uma densa relação com a crise da tradição. Ao denunciar a perda da autoridade e, também, a perda da tradição, representada metaforicamente como um testamento a ser legado aos novos por meio da educação, a autora tem em mente que todos os adultos, especialmente os professores, têm a responsabilidade pelo fato de terem a autoridade de deixar esse testamento aos recém-chegados.

Foi a autoridade, ancorada na tradição, que conferiu ao mundo humano certa permanência, durabilidade e continuidade. Sua crise, todavia, acarreta uma enorme instabilidade, incerteza e insegurança, pelo fato de termos perdido “[...] o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado. [...] Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido [...] significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana” (ARENDT, 2013, p. 130).

Ademais, a autoridade e a tradição exigem um nós, isto é, baseiam-se na pluralidade de vozes e atores, na presença entre iguais e na possibilidade de se constituir uma história humanamente comum. Nesse caso, a tradição é fundamental para que exista um “nós” e não apenas um grupo constituído de “eus”. O fato de não podermos mais recorrer a experiências que sejam autênticas e incontestes comuns a todos nós, entretanto, é decorrente da opacidade do mundo comum e do senso comum, pois encontramo-nos no limiar do fim da coletividade. Uma história mais abrangente, comum a todos, é fruto do entrelaçamento da tradição, da experiência humana e da autoridade. Arendt (2010, p. 240) lembra que “a ação só se revela plenamente para o contador de estória [*storyteller*], ou seja, para o olhar retrospectivo do historiador, que realmente sempre sabe melhor o que aconteceu do que os próprios participantes”. Por isso, quem dá sentido à história não é aquele que vê a história “de dentro”, mas aquele que recolhe os fatos e vê a história “de fora”, com certo distanciamento. Aquele que viveu a história só pode vir a compreendê-la por meio da narração do outro, pois a revelação depende sempre de outro, de uma pluralidade.

[...] é quase certo que o “quem”, que aparece tão clara e inconfundivelmente para os outros, permanece oculto para a própria pessoa, à semelhança do *daimon*, na religião grega, que acompanha cada homem durante toda sua vida, sempre observando por detrás, por cima de seus ombros, de sorte que só era visível para aqueles que ele encontrava (ARENDT, 2010, p. 224).

Sobre o conceito de autoridade, Arendt (2013) lembra que sua origem provém da *auctoritas*, que deriva do verbo *augere*, que significa *aumentar, fazer crescer, autorizar*. Esse conceito guarda uma relação íntima com a concepção de fundação dos romanos. Estes acreditavam que, “[...] uma vez que alguma coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatória para todas as gerações futuras” (ARENDT, 2013, p. 162). Nesse caso, agir seria justamente dar continuidade a essa ação inicial, tomar parte dela, aumentando-a. Os anciãos (fundadores) eram aqueles que estavam dotados de autoridade; os *maiores*, como eram denominados pelos romanos, estavam mais próximos da morte, mas, ao mesmo tempo, do passado (ARENDT, 2013). A autoridade tem a ver com a responsabilidade para com a tradição, condição imprescindível para a continuidade e durabilidade do mundo comum. Não obstante, levando em consideração a compreensão arendtiana do conceito de autoridade, ou não representa mais nada ou pode, ainda, ser contestada modernamente.

Nessa direção, quando escreve sobre a autoridade, Arendt (2013) revela que seria mais prudente ter escrito “o que foi” a autoridade e não o que ela é, evidenciando, com isso, que a autoridade sempre existiu e que sempre esteve associada com o assumir a responsabilidade pelo curso das coisas no e do mundo comum. O fato de a concepção de autoridade não desempenhar mais nenhum papel no espaço público e político, significa que não se quer mais assumir a responsabilidade pelo mundo comum, tal como compreendiam os antigos romanos. Essa desresponsabilização afeta, ainda, os âmbitos privado e pré-políticos, tais como a família e a escola, em que a autoridade parecia ser ditada pela própria especificidade e independe das transformações históricas e das condições políticas.

Ocorre que no mundo moderno, conforme alerta de Arendt (2010), temos a ascensão da esfera social, que é inserida entre a pública e a privada. Com isso, os limites entre o público e o privado foram embaralhados, e, não obstante, confundem-se os contornos entre as esferas e se misturam os conceitos apropriados para cada uma delas. Essa mesma confusão atinge o conceito de autoridade, principalmente nos âmbitos vistos por Arendt

como pré-políticos, quando a segurança do desenvolvimento da criança era considerada possibilidade de continuidade da civilização humana.

Para Arendt (2013), quanto mais radical se torna a desconfiança ante a autoridade no âmbito político, mais aumenta a probabilidade de que o âmbito privado não permaneça incólume. Há o fato adicional, provavelmente muito decisivo, de que há tempos imemoriais nos acostumamos, em nossa tradição de pensamento político, a ver a autoridade dos pais sobre os filhos e de professores sobre alunos como o modelo por intermédio do qual se compreendia a autoridade política. Esse modelo, seguindo o pensamento de Arendt, pode ser encontrado já em Platão e Aristóteles, que conferem tão extraordinária ambiguidade ao conceito de autoridade em política. Ele baseia-se, sobretudo,

[...] em uma superioridade absoluta que jamais poderia existir entre adultos e que, do ponto de vista da dignidade humana, não deve nunca existir. Em segundo lugar, ao seguir o modelo da criação dos filhos, baseia-se em uma superioridade puramente temporária, tornando-se, pois, autocontraditório quando aplicado a relações que por natureza não são temporárias – como as relações entre governantes e governados (ARENDT, 2013, p. 241).

A provocação de Arendt – diante da posição que a educação escolar tem entre as esferas privada e pública – remete à ideia de que “[...] a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, [...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDT, 2013, p. 238). A posição defendida por Arendt complexifica-se no momento em que não se consegue manter as barreiras ou limites necessários entre aquilo que é considerado privado e público. É isso que ocorre exatamente no mundo moderno – uma verdadeira confusão entre os dois domínios. É importante ressaltar que essa confusão não possui sua origem nos meios educacionais, mas, primeiramente, em outros âmbitos sociais e, posteriormente, se manifesta na educação escolar; todavia, pela fragilidade da criança, para quem é endereçada a educação, qualquer ocorrência aqui se revela de forma mais problemática.

Devemos, seguindo o pensamento de Arendt, divorciar a educação da vida pública, preservando para a primeira um lugar de autoridade e uma condizente atitude ante o passado. Por isso, na educação, a autoridade é considerada uma relação entre *desiguais*⁴⁴, exercida sempre pelos adultos

⁴⁴ A relação pedagógica caracteriza-se por uma desigualdade entre os alunos e os professores – não somente nos conhecimentos desiguais, mas, principalmente, na responsabilidade desigual, seja

(professores, pais, avós...), responsáveis pela familiarização e apresentação do mundo comum aos que nele ainda são novos – as crianças. Já na política, a autoridade é construída por um acordo coletivo entre aqueles que são *iguais*, que já estão educados, pautando-se sempre na argumentação, no discurso e na persuasão. No âmbito político tratamos unicamente com adultos que já ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a política inicia precisamente onde termina a educação. Reciprocamente, quando nos referimos à educação, estamos lidando sempre com pessoas que *ainda não* podem ser admitidas na política e na igualdade, justamente pelo fato de estarem sendo preparadas para elas. A responsabilidade política daqueles que estão a educar e ensinar é sempre dupla: com uma herança pública e comum de saberes, práticas, relações, instituições e também com os novos que nela se iniciam; por conseguinte, com o passado em que se enraíza o mundo humano e com o futuro que lhe empresta certa durabilidade e aprofundamento.

Em convergência, baseando-se na leitura arendtiana, Carvalho (2014, p. 821) pondera que,

Inerente ao ofício do professor, essa responsabilidade é a fonte mais legítima da *autoridade* do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele reservado a seus alunos. Ora, enquanto a marca do caráter *político* de uma *relação* é seu compromisso com a *igualdade* entre os que nela estão envolvidos, a de uma *relação pedagógica* é o mútuo reconhecimento da *assimetria de lugares* como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser. Uma assimetria cujo destino é o progressivo e inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo (grifo nosso).

Destarte, é nessa assimetria que se fundamentam as escolhas que o mundo adulto fará em momentos determinados e sempre sujeitas a reformulações quanto ao que deve ser legado às novas gerações. Ao professor cabe justamente o papel de mediador entre o velho e o novo, entre os novos e aquilo que já se passou, servindo como um elo entre as gerações (novas e velhas). É essa ponte intergeracional que possibilita manter a abertura para o futuro. Trata-se, portanto, de um movimento de conservação; de conservar aquilo que se considera digno de ser apresentado às novas gerações.

ante ao próprio processo educativo, seja em relação ao mundo. A educação escolar transmite conhecimentos e cultiva princípios e capacidades que irão favorecer a *futura* participação dos alunos na esfera pública.

Para César e Duarte (2010, p. 826),

[...] a educação cumpre um papel determinante no sentido da conservação do mundo, pois se trata de apresentar aos jovens o conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem. Se um dia, quando forem adultos, lhes couber transformar e modificar radicalmente este mundo por meio da ação política, isto pressuporá terem aprendido a conhecer a complexidade do mundo em que vivem. Sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental: trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado futuro para com o mundo comum, o qual, para poder ser transformado, também deve estar sujeito à conservação.

A fim de evitar mal-entendidos:

[...] parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, em uma atitude conservadora (ARENDT, 2013, p. 242).

Importa destacar, porém, que essa atitude de conservação não cabe à política, uma vez que preservar e conservar o mundo, tal como ele se encontra, seria fadá-lo à ruína pelo tempo. Sabe-se, pois, que a política é um espaço de modificações, intervenções, de criação do novo e imprevisível. O que Arendt quer alertar com isso: conforme já mencionado, que a educação é um problema político, mas a criança (sujeito da educação) não é um sujeito político, pois um sujeito político tem a capacidade de escolher livremente, e está apto, pelo discurso e ação, pela capacidade de julgar e emitir juízos e pela competência linguística, a estabelecer acordos entre seus iguais, a exercer a sua liberdade. A criança, contudo, é tutelada; ela necessita ser preparada para a vida adulta, para a política. Eis o motivo de Arendt afirmar que é na pluralidade que nos revelamos aos demais e a nós mesmos.

Nesse sentido, ao professor cabe interceder na relação da criança que é nova em um mundo que é cheio de histórias, tradições, marcado por conflitos e conquistas, repleto de significações, de linguagens públicas, de mitos e ritos, a fim de que ela passe da esfera privada para a esfera pública na vida adulta, para que, quando sujeito político, tenha a capacidade de argumentar com os seus iguais e entre os iguais, de agir livremente (na infância, a liberdade é contida como potência). Além disso, quando forem adultos, e lhes souberem transformar e modificar este mundo por

meio da ação política, isto pressupõe que tenham aprendido a conhecer a complexidade do mundo em que vivem. Sem ser intrinsecamente política, contudo, a educação possui um papel político imprescindível: o da formação para o cultivo e o cuidado futuro do mundo humano comum, o qual, para poder ser transformado e/ou renovado, também deve estar sujeito à conservação.

Toda vez que o recém-chegado é inserido em um mundo que é velho, exige dos adultos a iniciação, uma vez mais, da reflexão. Os mais velhos, representantes da tradição (os *maiores*, como denominavam os romanos), apresentam o mundo às crianças e aquilo que já passou, familiarizando-as, pois, para a criança é como se o adulto fosse um representante de todos os habitantes adultos, mostrando os detalhes do mundo e ensinando à criança: “– Isso é o nosso mundo” (ARENDT, 2013, p. 239). Os professores estão, neste caso, em condições de apresentar e representar o mundo humano comum diante das novas gerações, tendo por tarefa proteger, conservar e mostrar a sua relevância para eles.

Não cabe ao adulto, todavia, apresentar o mundo como fixo e estático, tampouco afirmar como este será ou deveria ser. Educa-se de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Por isso, na medida em que os alunos vão se familiarizando com os saberes e as práticas necessárias do mundo comum, tornam-se capazes de assumir a *sua* responsabilidade por ele. Analogamente, os novos sempre são convidados a conhecer e se familiarizar com o mundo no intuito de os preparar e neles confiar para que assumam a responsabilidade pelo mundo humano, pois não basta estar no mundo, é necessário, também, que se receba uma herança dos mais velhos. O mundo ao qual as novas gerações são introduzidas é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, povoado por outros seres humanos, construído pelos vivos e pelas gerações anteriores, e só é novo para os que acabaram de adentrar nele.

Ademais, já ficou claro que a educação é um problema político e que sua crise é muito mais ampla do que parece ser, principalmente nas dificuldades de ensinar e aprender. O equívoco moderno, conforme Arendt (2013), estaria na ênfase de um modelo – carregado do pensamento rousseauiano – no qual a criança, adotada como promessa de um novo mundo, paradoxalmente se constitui numa ameaça ao projeto moderno, exatamente porque é potência para o novo, a novidade. Desse modo,

o novo presente em cada criança é visto como ameaçador e precisa ser controlado pela educação, que o toma como instrumento da política.

Como vimos, entretanto, na política sempre lidamos com aqueles que já estão educados e não com aqueles que ainda estão *em processo de formação e/ou em desenvolvimento*; caso contrário, as crianças perderiam as suas balizas de proteção, fundamentais à formação. Para Arendt (2013), pretende-se educar as crianças para que se tornem cidadãs de um amanhã utópico, negando a possibilidade do novo, o que torna tal projeto danificado e indesejável, impossibilitado na origem: não se pode gerar a novidade tirando das mãos dos novos a possibilidade de produzi-la. Dito de outro modo, é aquilo que pertence à própria natureza da condição humana, isto é, o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo possivelmente novo só pode significar o desejo de retirar das mãos dos mais novos a possibilidade ante o novo (ARENKT, 2013). Além disso, não podemos meramente confiar às crianças essa tarefa; podemos e precisamos prepará-las para tal.

Por isso mesmo que Arendt irá declarar que a educação escolar necessita ser conservadora, que deve abrigar e proteger os mais novos. A escola conserva o mundo e o transmite em um encontro entre gerações na filiação e na descontinuidade do tempo. O impasse encontrado pela educação no mundo moderno, entretanto, incide na integração da criança em um mundo que existe antes dela, mas que continuará a existir após o seu desaparecimento. A educação escolar insere-se exatamente entre o velho e o novo, entre a conservação e a renovação do mundo comum; dito de outro modo, ao se transmitir e apresentar o legado histórico e cultural aos novos a educação escolar realiza esse duplo movimento: de conservação e de renovação. Acreditamos que somente munidas do legado histórico e culturalmente produzido pela humanidade é que as crianças poderão vir a renovar e aperfeiçoar o mundo humano. Consequentemente, educa-se para que as heranças simbólicas e as histórias humanas possam se manter vivas: é no passado que se encontra o significado e o sentido da mundanidade; é no passado que encontramos a história de cada um, as identidades enquanto seres pertencentes ao mundo.

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre,

do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDT, 2013, p. 243).

No entendimento de Arendt (2013), no mundo moderno, em nome do fetichismo do novo, a tradição foi rechaçada, inclusive, no âmbito pedagógico. A relação educacional passa a ser polarizada, voltada apenas para o futuro (não exatamente para o novo, mas para a novidade). Desse modo, a posição do adulto ante a infância, enquanto responsável pela apresentação do mundo humano, tem sido relegada para o segundo plano. Isso ocorreu, principalmente, em virtude do apagamento das diferenças entre os adultos e as crianças, extinguindo entre eles as relações reais e esperadas, que estão pautadas no ensino e na aprendizagem (os adultos convededores e coautores desse espaço comum são incumbidos de acolher os novos). Um adulto “bem formado”, um professor “preparado” é um presente para as crianças, é uma homenagem a elas, pois, permitem perspectivar o seu enriquecimento. Contudo, essas categorias são ignoradas da mesma forma que é o percurso desejável de todo ser humano, a saber, da condição de heteronomia para a de autonomia.

Dessa forma, uma das promessas do projeto moderno – de emancipar e liberar as crianças dos padrões originários do mundo (adultocentrismo) – pode resultar, sob a égide de uma suposta igualdade, na expulsão dos novos desse mundo, mantendo-os, segundo Arendt (2013), artificialmente no seu próprio mundo, acarretando, dentre outras, em uma espécie de descaracterização da criança enquanto um ser em formação e desenvolvimento. Além disso, ocasiona uma separação dos mundos do adulto e da criança pela muralha edificada em nome de uma suposta “autonomia infantil”, ou, então, de um suposto “mundo infantil”, se é que este pode ser chamado de mundo.

Como pôde então acontecer que as mais elementares condições de vida necessárias ao crescimento e desenvolvimento da criança fossem desprezadas ou simplesmente ignoradas? Como mais que qualquer outra coisa, caracterizava o mundo adulto, o seu aspecto público, logo após se ter chegado à conclusão de que o erro em toda a educação passada fora ver a criança como não sendo mais que um adulto em tamanho reduzido? (ARENDT, 2013, p. 237).

Os discursos e métodos *progressistas*⁴⁵, que veem as crianças já como autônomas, pregam o desprendimento dos procedimentos pedagógicos

⁴⁵ Arendt (2013) adjetiva progressista a pedagogia escolanovista, que se posiciona contra a tradicional. Progressista pelo fato de se voltar para a frente e de costas para o passado e/ou tradição.

e ideias pragmáticas de que criança deve aprender fazendo⁴⁶, de que ela já possui autonomia e capacidade suficiente para tal. Isso, para Arendt, corrompe a condição da infância, pois, no momento em que as crianças se emancipam do jugo dos adultos, são largadas a uma autoridade muito mais esmagadora, isto é, à tirania do grupo ou da maioria.

Nessa direção, o fato de a infância ser uma etapa de preparação e formação para a vida adulta é totalmente negado, colocando-se sobre os seus ombros as pressões e responsabilidades insuportáveis com as quais as crianças não podem e conseguem lidar. Ainda que os conceitos de liberdade, autonomia, igualdade e justiça sejam elementos de aprendizagem necessários para as crianças, são dimensões que dizem respeito aos adultos. Uma vez mais, Arendt utiliza-se desse mesmo argumento para defender a ideia da criança como ser em processo de formação e desenvolvimento, e que necessita, simultaneamente, ser protegida do mundo e apresentada/ inserida nele. Nesse sentido, se a crise da educação moderna está relacionada à crise da autoridade, *grosso modo* as teorias que se centram na ação da criança – ou na sua autonomia – e a isolam em grupos de iguais, repercutem na ausência da autoridade, ou seja, o estranhamento e a insatisfação do homem moderno para com o seu próprio mundo.

Diante da desresponsabilização dos adultos, a tarefa de renovar o mundo comum por meio da educação dos novos tem sido rejeitada. Sobre isso, Arendt (2013, p. 239) é enfática: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”. Essa é a expressão mais radical da perda da autoridade, isto é, a recusa dos adultos pela autoridade no âmbito educacional. Desse modo, a crise, que é em si uma crise política, alcança esferas não políticas como a família e a escola. A recusa da autoridade na educação pode resultar no descaso para com a transmissão do legado simbólico capaz de dar durabilidade e sentido ao mundo comum. Furtar-se da responsabilidade para com o mundo comum

46 Este pedagogismo a que nos referimos dá a impressão de que se substitui o conhecimento, a reflexão, o esforço por certa dignidade na transmissão dos saberes; enfim, na experiência mesma de propor certo tipo de relação com a cultura e os textos que a compõem, por uma espécie de saber-fazer, por um empenho na aquisição de uma série de competências desconectadas e separadas de uma experiência educativa e formativa, por uma manipulação de informações de que somos todos iguais, segundo um código de uma democracia perfeitamente democratizada. É como se pretendermos educar sem ensinar, sem instruir, sem transmitir, e sem pôr à disposição de nossos alunos o melhor que a cultura tem elaborado, favorecendo relações maduras com seus produtos, isto é, com suas obras de arte, com seus textos, com sua ciência, em definitivo, com seus saberes.

é abandonar as crianças (alunos) à própria sorte, sem o amparo da tradição e a familiarização com o legado cultural.

Esse sintoma de desresponsabilização aparece visivelmente nos escritos sobre *Little Rock*, que exploraremos mais adiante, em que a autora tematiza a tentativa de começar a dessegregação nas escolas, deslocando a responsabilidade política dos adultos para uma esfera que é pré-política⁴⁷ (escola) e para o ombro das crianças. As crianças, para Arendt, não deveriam ter sido expostas a uma situação de luta pela efetivação da igualdade constitucional, a qual deveria ser travada politicamente entre os adultos e ser traduzida no combate às leis segregacionistas.

Referindo-se, todavia, à gravidade da crise no âmbito educacional, a ilusão emergente pelo *pathos do novo*⁴⁸ produziu consequências sérias. Possibilitou, antes de mais nada, àquele complexo de modernas teorias educacionais que consistem na impressionante miscelânea de bom senso e o absurdo de levar a cabo uma radical revolução em todo o sistema educacional. Derrubou, “[...] como de um dia para o outro, todas as tradições e metodologias estabelecidas de ensino e de aprendizagem” (ARENDT, 2013, p. 226); não obstante, “[...] o fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras de juízo humano moral foram postas de parte” (p. 227).

Ao afirmar que o *pathos do novo* promoveu inúmeras consequências no campo educacional, Arendt (2013) traz à baila três pressupostos que considera fundamentais para a instauração da crise na educação. Tematizaremos tais pressupostos na seção que segue.

2.6 Os pressupostos da crise na educação

Ao apresentar os três pressupostos considerados como centrais para a crise na educação, Arendt contrapõe-se ao que considera ser o modelo progressista. O primeiro refere-se à relação entre adultos e crianças, ou seja, o de que existe um “mundo da criança” e “[...] uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir

⁴⁷ Sobre os fenômenos considerados pré-políticos, Arendt (2004a) considera que, embora estes não sejam políticos, são meios para proteger o espaço político, ou para fundá-lo e ampliá-lo, mas sem serem políticos e, por causa disso, não são ela (política).

⁴⁸ Com a expressão “*Pathos do novo*” Arendt quer chamar a atenção para o afã das sociedades modernas pelo novo e o consequente rechaço ao que é velho (tradicional). Nessa direção, o novo e sua novidade são revestidos de positividade e entendidos como avanço, enquanto os saberes do passado (tradição) são considerados ultrapassados e sem utilidade.

que elas governem” (ARENDT, 2013, p. 230), e os adultos estariam aí apenas para auxiliar nesse governo (sem atrapalhar/sem constranger). A situação da criança individualmente no grupo, porém, é muito mais complicada. Uma vez que a mesma se livra da autoridade dos adultos, ela é sujeita a outra muito mais terrível, a saber: a tirania da maioria/do grupo. Referindo-se à criança no grupo, Arendt (2013) considera que sua situação é bem pior do que antes (abandonada). Sabe-se, nesse sentido, que “[...] a mais severa autoridade de um indivíduo isolado [...]” (ARENDT, 2013, p. 230), não é tão forte e tirânica quanto a de um grupo, mesmo que seja a de um grupo de crianças.

Com base neste primeiro pressuposto a escola deve ser profundamente modificada, ou seja, ela deve se adaptar às crianças, ao ritmo delas, à sua autonomia e à capacidade de autorregulação, ao invés de fazer com que as crianças se adaptem à escola. Libertar a criança da autoridade dos adultos implica na defesa convicta de lhe proporcionar, desde muito cedo, uma convivência “saudável” com seus pares. Em outras palavras, seria afirmar que a criança se desenvolve melhor, mais livre, longe da autoridade dos adultos, mas na companhia de crianças que possuem a mesma idade, principalmente na escola. Aí se pode (e deve) permitir a construção de um mundo das crianças, uma sociedade na qual as crianças possam fazer a aprendizagem da sua autonomia.

A relação esperada entre crianças e adultos, no entanto, é suspensa pelo banimento dessas do mundo adulto, mas também, em consequência, elas são entregues à tirania do seu próprio grupo. Contra este, levando-se em consideração a sua “[...] superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos” (ARENDT, 2013, p. 231). Como vimos, essa já é uma situação que poucas pessoas adultas conseguem suportar, então, para as crianças, ela se torna insuportável.

Nesse sentido, importa destacar que todo recém-chegado busca instintivamente as autoridades para guiá-lo no mundo em que ele ainda é um forasteiro, um estranho, e, por isso, não consegue se orientar por meio do próprio julgamento. Se os adultos falham enquanto autoridade, resta ao recém-chegado ajustar-se mais fortemente a seu próprio grupo, e em certas ocasiões o grupo de pares se tornará a sua soberana autoridade. O resultado: o surgimento da preponderância da turba e do bando.

Já o segundo pressuposto apresentado por Arendt (2013) tem a ver com o ensino. Para a autora, a formação de professores tem sido negligenciada; deslocou-se o foco do conteúdo ou da matéria de estudos para a didática, o que, por sua vez, alcança também aquelas a quem o ensino se dirige: as crianças. Os professores estão mais ocupados com o “como” ensinar do que com “o que” ensinar, pois, por meio do desleixo em sua formação, eles pouco têm a declarar sobre os conhecimentos (necessários) que deveriam possuir/dominar. Do mesmo modo, segundo a autora, a Pedagogia transformou-se em uma ciência de ensino geral a ponto de se desvincular inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada aos alunos. Diante disso, um professor, pensava-se, é alguém que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; a sua formação estaria voltada para o ensino (didática), e não ao domínio de algum assunto/conteúdo/estudo específico (ARENDT, 2013).

Arendt (2013, p. 231) alerta para o fato de que “[...] o professor não precisa conhecer sua própria matéria, [e por isso,] não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento”. Com isso, não somente os estudantes são largados à própria sorte, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, “[...] como pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz” (ARENDT, 2013, p. 231).

O motivo por que não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, “conhecimento petrificado”, mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido (ARENDT, 2013, p. 232).

O professor, a quem se espera e se deposita a autoridade baseada no conhecimento e, acima de tudo, em sua responsabilidade para com as crianças e o mundo, converte-se em um facilitador, mediador, *coach*, em um animador de aula, em um gestor de aprendizagem. Enfim, em alguém que deve fornecer as condições para que as crianças tomem as rédeas da responsabilidade para com o destino/rumo do mundo, atuando, uma vez mais, como um auxiliar do governo infantil. Ademais, trata-se de uma educação que se limita à realização e atendimento das necessidades e satisfações imediatas⁴⁹ das crianças, em ações que se concentram nos

49 La Taille (1999) alerta para o fato de que as motivações imediatas e espontâneas dispensam o esforço e que este, justamente, é a chave para o desenvolvimento e a formação do caráter. O prazer imediato é primitivo; a busca do prazer, pelo esforço, é que tem valor.

impulsos e paixões infantis, desconsiderando a questão de que o fazer educação exige uma intencionalidade, um compromisso por parte dos adultos, aqui, especificamente, dos professores, para com todos aqueles que ainda não possuem condições de julgar, optar, deliberar e se orientar por meio do próprio julgamento.

Já o terceiro pressuposto apresentado por Arendt (2013, p. 232) “[...] é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: [...] substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” e o trabalho pela brincadeira, o que não passa de uma experiência a mais de se absolutizar o mundo infantil. Importa destacar que Arendt não se posiciona contrariamente ao brincar, que é uma expressão da condição da criança, mas alerta que não se pode educar sem ensinar; “[...] uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado” (ARENDT, 2013, p. 247). Na mesma direção, conforme Schutz (2001), Arendt temia que os educadores progressistas de seu tempo, em seu extremo entusiasmo pelo novo, foram levados falsamente à crença de que existia uma criança que era separada do mundo do passado (ou dos adultos). Arendt advertiu que essa crença era uma fantasia perigosa, implicando que as crianças poderiam inventar com todo o tecido, de alguma forma, sua própria cultura separadamente. Essa abordagem da educação abriu a possibilidade de uma geração de jovens crescer sem um mundo.

Igualmente, Arendt posiciona-se contra a naturalização da infância, contra o espontaneísmo e o relaxamento no trabalho educacional, baseado nos presumidos interesses e necessidades das crianças ditados por elas próprias⁵⁰. Aqui, mais uma vez, “sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de mundo” (ARENDT, 2013, p. 233), que é artificial pelo fato de a criança ser um ser humano em formação e desenvolvimento, pois a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta.

50 Entendemos que a educação escolar é necessária para introduzir os novos naquilo que é comum. Por isso o mundo exige de nós um esforço educacional para ter continuidade. Também consideramos que os interesses e as necessidades individuais são sempre prementes, contudo não representam aquilo que temos de mais importante e valioso e especificamente humano.

A partir dos três pressupostos, nota-se a clara influência da educação progressista na severa ruptura com as tradições e métodos de ensino e aprendizagem. A ordem clássica e esperada na relação entre professor e aluno é invertida, e a criança, doravante, é o centro do processo educativo, além de se enfatizar, demasiadamente, a brincadeira como linguagem própria da infância. É contra isso que Arendt se posiciona. Lembramos que à escola cabe o ofício de possibilitar a transição segura e gradual das crianças da esfera privada (familiar) para a esfera pública. Família e escola assumem, ou pelo menos deveriam assumir, a responsabilidade pelos novos, aos quais se destina a educação.

A escola é, para Arendt (2013), um lugar para ensinar as crianças, ensiná-las como o mundo é⁵¹ – um diálogo com a tradição, e não ensinar a arte de viver – tomar os conhecimentos práticos ou temas cotidianos, os interesses das crianças, como exclusividade de conteúdos da educação. Lembramos: não se pode educar sem ensinar. E é desse modo que se torna possível o diálogo com a tradição, com o passado, com o mundo humano comum. Além disso, para Arendt, os novos devem aprender a ser autônomos, mas não podem, simplesmente, ser lançados à própria sorte e, de modo algum, constituir um mundo próprio. Conforme destacamos, ao se extinguir essa relação esperada entre adultos e crianças, oculta-se o fato de elas serem seres em formação e desenvolvimento, motivo que exige a responsabilidade, o cuidado, a apresentação ao mundo e a familiarização com ele, por meio dos adultos.

Contrariamente do que estabelecem algumas perspectivas teóricas contemporâneas, contra as quais Arendt se posiciona, não constitui uma muralha entre o mundo dos adultos e o da infância, mas possibilita a relação esperada de apresentação e renovação do mundo humano comum. Para Arendt, reconhecer as particularidades que a infância possui não significa considerá-la (já) autônoma em relação aos adultos. Além disso, a intencionalidade do professor deve sobrepor-se para que as crianças possam caminhar seguramente e com habilidades, experiências e conhecimentos para a vida pública; em resumo, é preciso ir apresentando a humanidade (seus feitos, as barbáries, as conquistas etc.).

Se essa compreensão não ficar clara ou compreendida, o que está em risco é a continuidade, durabilidade e aprofundamento do mundo comum. Quando a pedagogia assume de antemão as crianças como seres

51 Com todas as potencialidades, mesmo que virtuais, mas já deslumbradas pelos adultos e suas legislações.

já autônomos, ela pode deixar de dar a segurança de que necessitam e fazer delas uma espécie de grupo isolado do mundo adulto. Arendt reitera que a esfera educacional não é parte nem da vida privada, nem da vida pública, mas constitui uma espécie de esfera intermediária. A criança é introduzida no mundo pela primeira vez por meio da escola, contudo a escola não é, de modo algum, o mundo e não pode fingir sé-lo. A escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDT, 2013, p. 238). Em relação aos novos, a escola representa, em certo sentido, o mundo, apesar de não ser ainda o mundo de fato. A escola assume o papel de resguardar os novos e, ao mesmo tempo, prepará-los para que possam atuar como pessoas na e da vida pública, ou seja, prepará-los para que saibam experienciar a diferença, a opinião, o diálogo, o discurso, a argumentação, a pluralidade em um espaço entre iguais.

Pelo fato de a criança precisar de proteção, o lugar tradicional dela é na família, o espaço privado, pois “tudo que vive, e não apenas a vida vegetativa emerge das trevas e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim precisa da segurança da escuridão para poder crescer” (ARENDT, 2013, p. 236). Por isso, a família é um lugar onde cada um de nós pode retornar do mundo exterior buscando, em certo sentido, refúgio e proteção contra a indeterminação do âmbito público. Neste, a vida *qua* vida, o *trabalho do nosso corpo*, como lembra Arendt (2010, 2013), não interessa, a não ser como requisito que nos livra da necessidade; é o lugar da *obra de nossas mãos*, mas, especificamente, do discurso e da ação, território da *doxa*, da disputa de acordos, da persuasão, de ver e ser visto, de ouvir e ser ouvido pelos outros, do espaço em que se exercita o julgamento e se assume a responsabilidade para com o futuro. Do mesmo modo, pelo fato de a criança estar em processo de desenvolvimento e formação, exige ser preparada para estar entre os iguais e necessita ser protegida. Caso contrário, a autora alerta que, “[...] toda vez que esta [criança] é permanentemente exposta ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída” (ARENDT, 2013, p. 236). Dessa forma, pode-se aferir que, por ser o espaço público um espaço de aparências (onde o “quem” se revela), no qual a linguagem (argumentação) tem papel imprescindível, ainda não é o lugar propriamente da infância, pois os novos precisam ser preparados para tal.

Ademais, se o adulto se desresponsabiliza para com a apresentação e familiarização do mundo aos novos, está forçando-os à exposição da luz do

âmbito público, considerando-os iguais, capazes de fazer política e decidir pelo rumo do mundo humano. Frisamos, com essa atitude, os novos são deixados numa situação de opressão com a qual não podem e sabem lidar. Diferentemente dos adultos, os novos ainda não possuem condições equivalentes para se orientar por meio do próprio julgamento ou juízo. Em outra passagem, Arendt (2013, p. 160) lembra que “no âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação”. Entrar no âmbito público tem a ver com o sair da proteção do âmbito privado e estar exposto aos olhares do mundo público⁵².

Quando se deposita as expectativas políticas sobre as novas gerações, lança-se a possibilidade de ação num eterno futuro que nunca será alcançado. Isso significa que os adultos estariam desresponsabilizados de qualquer ocorrência do mundo, uma vez que deve ser papel da educação escolar preparar os novos para desempenharem as mudanças que os adultos esperam. Ademais, quando forem introduzidos no mundo como “jovens adultos”, eles já estarão desresponsabilizados novamente, posto que a alteração do percurso do mundo estará depositada nos recém-chegados e, certamente, acontecerá num tempo em que ninguém jamais viveria. O equívoco está na situação extremamente confortável que deixam os discursos ao depositarem na educação a responsabilidade pelo mundo, fazendo com que a ação⁵³ – a responsabilidade e a política – não seja nunca uma realidade presente.

Além disso, importa destacar para o equívoco de os educadores terem aceitado, passivamente, postulados modernos que rejeitam os limites entre o âmbito privado e público. Nessa direção, em *Reflexões sobre Little Rock*, Arendt (2004b) utiliza uma fotografia que foi publicada em um jornal. Na imagem aparecem várias crianças brancas perseguindo uma criança negra, recentemente integrada em virtude do período do processo

52 Lembramos aqui das crianças que vão à escola (embora a escola não seja o espaço público, ela é um espaço de interação), e que deixam, portanto, o ambiente familiar (privado). Para as crianças, trata-se de um movimento de coragem. O primeiro dia na escola, geralmente, é muito marcante.

53 A ação no espaço pedagógico, como lembra Hermenau (2005), começa e se interrompe. Ela é marcada pela fragilidade das tramas relacionais dos interesses humanos e pela irreversibilidade das ações. É contra essas aporias da ação que se pode reagir na medida em que se cria laços de responsabilidade para com o mundo comum. Já os alunos, nessa perspectiva, precisam, ainda, aprender a agir no mundo e conhecer o mundo para agir nele de forma responsável. Por isso, a escola constitui-se nesse espaço à parte, reconhecível e necessário para qualquer ação no espaço público.

de dessegregação, no momento da saída de uma escola americana. A menina está acompanhada de um amigo branco do pai e demonstra nitidamente o desconforto decorrente da exposição à tal situação. Dessa forma, o artigo sobre *Little Rock* evidencia que no processo de dessegregação foi utilizada uma estratégia equivocada ao dirigir as ações para a educação escolar antes de tratar, por exemplo, dos direitos políticos. Segundo Arendt (2004b), as crianças não deveriam ter sido expostas a uma situação de luta pela efetivação da igualdade constitucional, a qual deveria ser travada politicamente entre os adultos e traduzida no combate às leis segregacionistas.

Nessa direção, a autora fica indignada com a situação que as crianças enfrentaram, perseguidas com gritos e hostilidades, sendo obrigadas a encarar uma situação social que, para muitos adultos, não teria importância. Sua indignação está dirigida exatamente aos adultos, responsáveis pela exposição das crianças às humilhações. Para a autora, as crianças são obrigadas a enfrentar problemas políticos que não foram resolvidos pelos adultos na esfera pública. Com palavras contundentes, a autora indaga: “Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?” (ARENDT, 2004b, p. 272).

O risco que se instaura com isso é, a longo prazo, manter a sobrevivência da República, uma vez que a igualdade é um de seus pilares centrais, e é colocada em questão quando a segregação é imposta por leis, pois não é viável trocar um acordo de origem comum e validade geral por preceitos meramente individuais, mutáveis e condicionados à conduta banal, à discriminação. A discriminação é pautada na livre-escolha e associação, bem como deve estar restrita à esfera social. A segregação, contudo, é caracterizada por uma separação forçada, por obrigação. De acordo com Arendt (2004b), a dessegregação não é capaz de abolir a discriminação e simplesmente forçar a igualdade sobre a sociedade, mas deve impor a igualdade dentro do âmbito político. A igualdade tem sua origem no corpo político e sua validade está restrita a esse âmbito, pois não se deve tentar igualar aquilo que, na sua especificidade e origem é diferente (ARENDT, 2004b). Igualmente para Arendt (2004b, p. 268): “[...] quanto mais iguais as pessoas se tornam em todos os aspectos, e quanto mais igualdade permeia toda a textura da sociedade, mais as diferenças provocarão ressentimento, mais evidentes se tornarão aqueles que são visivelmente e por natureza diferentes dos outros”.

Não obstante, como seria possível manter a discriminação à esfera social, onde ela é legítima, e não a deixar alcançar a esfera política e pessoal, onde passa a ser destruidora? A resposta e proposta de Arendt é impor a igualdade dentro do corpo político. Aquilo que a igualdade é para o corpo político, a discriminação é para a sociedade (ARENDT, 2004b). Nesse caso, o costume social da segregação não é inconstitucional, mas a imposição legal, ou a integração que se impõe, não é melhor que a segregação forçada. Os modelos sociais não devem ser consentidos como princípios legais, e, se a legislatura adota o preconceito social, a sociedade torna-se opressiva, e aí encontra-se o perigo ao se tratar os problemas políticos no âmbito escolar.

No decorrer do texto sobre *Little Rock*, Arendt coloca-se no lugar de uma mãe negra e analisa o descontentamento de sua filha provocado pela tentativa do Estado de iniciar a dessegregação nas escolas. Para ela, expor qualquer criança a uma situação de humilhação, desagradável, de convivência forçada com um grupo em que sua presença não é desejada, deveria ser evitada a todo preço. Do mesmo modo, ao se colocar no lugar de uma mãe branca ela considera que não permitiria que a criança fosse levada, a partir da interferência do governo, para um combate político. Afinal, para Arendt (2004b), o governo não teria o direito de ordenar com qual companhia as crianças devem receber sua instrução. Em ambos os casos, a autora quer dizer que não é papel da política realizar intervenções na esfera privada, nas relações que ali se estabelecem, nem determinando, dessa forma, companhia para as crianças, muito menos impedindo que a pessoa possa escolher livremente com quem vai se casar, no caso das leis que proibiam o casamento inter-racial. Nesses casos, estaria se atentando contra a liberdade e dignidade humana.

Tem-se, dessa forma, o equívoco de tornar o âmbito educacional um meio para fins políticos pode instrumentalizar a educação como se as escolhas pudesse ser antecipadas, garantindo a previsibilidade das ações. Sobre isso, a autora assim se manifesta:

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse. [...] a crença de que se deve começar das crianças se se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos

movimentos revolucionários de feitio tirânico que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrinam. *A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados* (ARENDT, 2013, p. 225, grifo nosso).

Arendt ressalta que a responsabilidade é dos adultos, que já estão há mais tempo no mundo e que, desse modo, já o conhecem, em apresentar esse espaço às novas gerações, garantindo-lhes a proteção e a passagem segura e gradual para a esfera dos assuntos públicos. Nesse contexto, a preocupação da escola seria a de realizar a transição da vida privada para a vida pública. Sendo a educação obrigatória, o direito ao resguardo das crianças em relação ao mundo comum é restrito e desafiado, porém não extinguido pelo direito do corpo político de prepará-las como vindouros cidadãos. Isso reforça a tese arendtiana de que se incorre em grande erro ao iniciar a dessegregação nas escolas: o direito à privacidade e intimidade é infringido; a legislação não pode intervir na livre-associação; instala-se um conflito entre o âmbito escolar e familiar; a autoridade dos pais e professores (adultos/responsáveis) é substituída pela opinião pública, pelo domínio da turba e do bando (ARENDT, 2004b).

O esfacelamento do senso comum e a dificuldade de se entender mutuamente um mundo comum, contribuem para a crise moderna quando o isolamento das massas impele o indivíduo a submeter-se à tirania da maioria ou ao(s) regime(s) totalitário(s). Em contrapartida, Arendt retoma Sófocles, para quem: “[...] uma *polis* que pertence a um homem só não é uma *polis*” (ARENDT, 2013, p. 143). Sem um passado a ser transmitido, sem a tradição para servir de corrimão, sem liberdade, sem autoridade, não há possibilidades de a política se manter viva. Aquele que está privado de seus direitos é privado, também, de um lugar no mundo, e é destituído de sua humanidade.

A recusa da autoridade no mundo moderno, para Arendt (2010, 2013), é a expressão mais nítida da insatisfação para com o mundo humano comum, e pode ser interpretada do seguinte modo: ou se espera de todos (incluindo as crianças) igual responsabilidade pelo rumo do mundo, ou então ninguém mais quer assumi-la. Ademais, Arendt (2013, p. 247) nos lembra que essa responsabilidade para com os recém-chegados é a especificidade da educação, que se resume na conservação e renovação do mundo humano comum. A questão é decidir

[...] se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a

vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças, o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 2013, p. 247).

A esperança no mundo humano comum reside em confiar e apostar na capacidade humana de fazer e iniciar o novo, possibilidade que nos é oferecida a cada novo nascimento, a cada novo ser que chega ao mundo. Essa fé e esperança no mundo é expressa, sucinta e gloriosamente, nas seguintes palavras: “Nasceu uma criança entre nós” (ARENDT, 2010, p. 259). Todos os adultos (pais e professores) devem responsabilizar-se pelos recém-chegados. É essa responsabilização que garante a inserção dos novos no mundo humano comum e permite que conheçam as obras que a história nos lega, obras e ações humanas, tradições e valores, culturas e costumes, os fios que tecem o passado e o presente; tudo isso configura uma herança que faz do mundo um lugar habitável. É essa continuidade, em forma de memória, que permite a durabilidade e o aperfeiçoamento do mundo humano comum, pois sempre seremos aquilo que formos capazes de fazer com o nosso passado e com o que queremos deixar aos novos, cientes da imprevisibilidade da ação futura.

Feita esta exposição do pensamento educacional de Hannah Arendt, no próximo capítulo nos dedicaremos a examinar como as posições das “novas pedagogias da infância⁵⁴” e as de Hannah Arendt podem vir a fecundar o debate contemporâneo sobre a infância e sua educação. Além disso, importa destacar que no próximo capítulo utilizaremos novos interlocutores⁵⁵ que corroboram as posições apresentadas por Arendt e por considerarmos que estes ajudam a potencializar a discussão deste livro. Do mesmo modo, todos os autores/referenciais utilizados convergem com a perspectiva arendtiana de pensar a educação, com a sua compreensão da condição humana e do mundo humano, estruturado simbolicamente, e outros importantes aspectos; destarte, também se distanciam, em boa

54 Denominamos de “novas pedagogias da infância” o entrelaçamento das teorizações da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, que constituem uma especificidade para a educação da infância.

55 Marques (1988, 1992, 2006), Savater (2001, 2012), Masschelein e Simons (2017), Larrosa (2018), Carvalho (2001, 2010, 2013, 2014, 2017), Brayner (2008, 2015), Boufleuer e Fensterseifer (2010), Lajonquièrre (1999, 2002, 2009), entre outros.

medida, daquilo que se vem denominando de “pós-modernismo”, ou, ainda, dos “pedagogismos contemporâneos”.

Capítulo 3

PEDAGOGIA E INFÂNCIA: DA ESPECIFICIDADE DE UMA RELAÇÃO

Como vimos, a interlocução entre a Sociologia da Infância e a Pedagogia constituem, de um modo específico, uma Pedagogia da Infância no âmbito educacional. Desse modo, a Pedagogia da Infância passa a ser uma concepção hegemônica contemporaneamente, determinando as funções educativas que devem ser assumidas no interior das creches, pré-escolas e, inclusive, no Ensino Fundamental. É possível perceber, ainda, a marca teórica dos pressupostos construídos nos países europeus, principalmente a relação da Pedagogia da Infância com a proposta que rege as escolas de Reggio Emília na Itália. No entendimento de Stemmer (2006), esses aportes estão vinculados ao pós-modernismo e influenciam fortemente as concepções de infância, educação e pedagogia a partir da década de 90 do século 20 no Brasil.

De outro lado, temos os aportes de Hannah Arendt e de seus interlocutores/comentadores. Estes possibilitam um alargamento de horizontes para se pensar a relação entre a pedagogia, a infância e sua educação. Importa destacar que tais autores pertencem a uma tradição teórica que se distancia do que se tem convencionado denominar de “pós-modernismo”. Além disso, e aqui encontra-se o fio condutor da escolha de tais autores, todos estabelecem um modo específico – e também comum – de tematizar a condição humana, o mundo humano e sua estruturação simbólica, e, nele, a educação.

Ademais, como são inúmeros os elementos e conceitos presentes nas teorizações da Pedagogia da Infância, mobilizá-los e examiná-los juntamente com as posições de Hannah Arendt e de seus interlocutores é o objetivo deste capítulo, pois acreditamos que esse movimento pode fecundar e potencializar o debate contemporâneo em torno da infância e sua educação. Este capítulo, especificamente, apresenta tópicos de disputa entre as teorizações da Pedagogia da Infância e de Hannah Arendt e seus interlocutores. Por exemplo, a disputa entre Pedagogia da Infância e a Pedagogia Escolar; Respeitar a Natureza Infantil e a Ausência de Natureza/ Segunda Natureza; Educação Familiar e Educação Escolar; Igualdade/ Simetria e Desigualdade/Assimetria; Não diretividade e Diretividade;

Brincar (mundo da criança) e Ensinar; A Criança Plena e a Criança em Processo de Formação. Estes são, a nosso ver, os tópicos que permitiriam sistematizar a “disputa” que este livro propriamente estabelece, não na expectativa de ter um lado “vitorioso”, mas de lançar luzes sobre o que está em questão, possibilitando, diante deste “conflito de interpretações”, novas interpretações.

3.1 Pedagogia da Infância e pedagogia escolar

No entender da Pedagogia da Infância, a especificidade das instituições escolares infantis é acompanhar o interesse das crianças pelos objetos e fenômenos que advêm do mundo, tomando-se como referência os sentidos e significados que emergem das próprias experiências espontâneas e orientadas pelas próprias hipóteses das crianças. Os processos pedagógicos de aprendizagem devem evitar ao máximo qualquer situação de intervenção direta e diretiva por parte dos professores, que devem, por isso, respeitar a natureza da criança e as suas manifestações espontâneas.

Não obstante, os instrumentos para mediar o processo pedagógico que se caracterizam pela não diretividade⁵⁶ são a atividade e a reflexão, uma vez que se considera que estes processos garantem que os conhecimentos possam brotar e serem descobertos pelas crianças da forma mais natural possível (sem qualquer intervenção), e cabe ao professor apenas organizar os ambientes e objetos que a criança irá experienciar.

Desta forma, o principal requisito para que se tenha sucesso educacional é ouvir as crianças (escuta sensível). É preciso deixá-las livres para realizarem escolhas, para explorarem os espaços, para questionarem e agirem; só assim expressarão toda riqueza interior; logo, toda a aprendizagem deve partir daquilo que a criança possui ou deseja aprender; caso contrário, tal como informam os teóricos⁵⁷ da Pedagogia da Infância, a educação

⁵⁶ A noção de não diretividade foi proposta por Carl Rogers. Essa atitude foi preconizada, primeiramente, para um psicoterapeuta em relação à escuta ativa de seus pacientes. Ela caracteriza-se por três imperativos: não julgar, não criticar, não aconselhar. Rogers transpôs suas ideias para o campo da educação com sua obra *Liberdade para aprender* (1973), e, a partir disso, surgiram confusões: a criança passa a ser a dona de suas aprendizagens. Rogers (1973) criticava os métodos considerados “verticais” de transmissão do saber, ele preconizava uma relação baseada na escuta ativa, na empatia, no reconhecimento das linguagens da criança, sem julgamentos imediatos, sem críticas ou conselhos para se endireitar. Nota-se, desse modo, grande convergência teórica com os estudos advindos da Pedagogia da Infância.

⁵⁷ Citamos alguns textos e outras produções que defendem a tese de que com qualquer intervenção adulta estar-se-ia destruindo a própria natureza da criança: Batista (008), Agostinho (020), Santos (026), Momo (041), Martins Filho (060), Almeida (065), Siqueira (068), Souza, Mello

escolar estaria destruindo a origem pura da natureza do educando. Ou, dito de outro modo, qualquer interferência e direcionamento do adulto no desenvolvimento infantil são vistos como a causa da produção de uma geração de robôs, conformistas e sem vontade própria.

Outro ponto que já foi demarcado e que merece destaque para se compreender o porquê de a educação infantil se contrapor à educação escolar, é o fato de Rocha (1999) considerar que a escola se coloca como campo privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos e a educação infantil é um espaço que complementa a educação da família. Percebe-se, desse modo, os rumos que a educação infantil está tomando. Na busca incessante das especificidades da infância e em oposição ao pensamento moderno, a corrente da Pedagogia da Infância acaba por se adaptar ao que tem sido convencionado denominar de “pós-modernismo”. Trata-se de um movimento que objetiva desescolarizar a educação infantil, de excluir qualquer prática considerada escolar⁵⁸. A educação infantil passa a ser vista como complementar à educação familiar, sendo este um ambiente mais de convívio do que propriamente de ensino. Cabe ao professor respeitar os limites de cada criança, verificando o tempo de cada uma, não interferindo. O conhecimento que importa deve ser o conhecimento proveniente da espontaneidade, percebido pelos órgãos dos sentidos, expressado pelas cem linguagens da criança. Apesar disso, afirmam que a criança não aprende sendo ensinada, mas interagindo com o ambiente, com as outras crianças e com os adultos. Instaura-se, com isso, uma espécie de epistemologia da prática.

Ademais, importa destacar, ainda, que a Pedagogia da Infância buscou se aliar aos estudos etnográficos e, a partir disso, dedica-se menos à escola e mais à aprendizagem da vida. Como pura documentação de aprendizagens não teóricas, mas sim práticas, parece querer indicar que a pedagogia é “tudo”, como se qualquer coisa contasse como algo pedagógico, sem reconhecer as especificidades dos diferentes espaços.

Compreende-se, desse modo, que se estabelece a constituição de uma didática pré-escolar (e que visa, como afirma Rocha, a influenciar as etapas posteriores), pressupondo-se que a Pedagogia da Infância se

(081), Macêdo e Dias (091), Novakowski (102), Rocha (1999), Quinteiro (2002, 2009), Abramowicz e Oliveira (2010), Raupp (2012) e Motta (2013).

58 Consideramos ser correto reconhecer que a Educação Infantil não deve reproduzir fielmente as práticas das etapas posteriores. Neste esforço, porém, deslegitima-se a posição do adulto comum a toda relação pedagógica/educacional, além de parecer não haver gradiente entre aquilo que seria o não escolar e o escolar. Encontra-se aí a importância de não se edificar muralhas, como lembra Arendt (2013).

constitua como uma ciência empírica, cujo ato educativo, ao extrapolar os limites do ensino, permita distinguir noções que caracterizam a educação de crianças de zero a seis anos em instituições de educação, diferenciando-se fundamentalmente da escola em virtude do ofício que adotam.

Nesse sentido,

[...] enquanto a escola tem como sujeito o **aluno**, e como objeto fundamental o **ensino** nas diferentes áreas, através da **aula**, a creche e a pré-escola têm como objeto as **relações educativas** travadas num **espaço de convívio coletivo** que tem como sujeito a **criança** de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 61-62, grifo nosso).

A educação escolar, no entendimento de Rocha, tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino; já as creches e pré-escolas possuem como objeto as relações que são produzidas no espaço de convívio coletivo e têm como sujeito a criança. Ao se analisar os espaços considerados “não escolares”, Rocha (1999) assevera que não há uma didática geral, corroborando a ideia de que é necessário constituir uma epistemologia da infância. Ou, ainda, uma didática que seja capaz de reconhecer as relações que as crianças constituem no espaço natural e social e também nos vínculos entre os pares e os adultos. Com isso, ter-se-ia supostamente a real função que deve ser desempenhada nas instituições educacionais.

A didática que se configura na Pedagogia da Infância tem como objeto central a própria criança, os seus modos de constituição nos diferentes contextos sociais, as suas capacidades intelectuais, a criatividade, a expressão, o imaginário, as suas cem linguagens (ROCHA, 1999). Por isso, a necessidade de se substituir o conteúdo do currículo pelo conteúdo da própria experiência da criança é uma especificidade da própria Pedagogia da Infância, uma vez que se considera que o conteúdo do currículo é marcado por uma realidade dada, certa, fechada, estática, constituído a partir da certeza do conhecimento.

Não obstante, esses fatores impediriam a criança de imprimir o seu próprio significado às experiências, levando-se em conta que a impressão própria da criança é condição essencial para que se consiga construir o conhecimento e se efetive o aprender a aprender, pois, com base em um dos preceitos básicos da Pedagogia da Infância, a criança possui em si as virtudes necessárias para se (auto)constituir.

Logo, e pelo motivo supracitado, os adeptos da didática da Pedagogia da Infância afirmam que a instituição de educação infantil não

pode se basear e muito menos adotar um modelo de educação escolar⁵⁹. Do mesmo modo, em se tratando do currículo, segundo a corrente da Pedagogia da Infância, este deve ser pensado a partir das necessidades e anseios das próprias crianças e não da visão do adulto, uma vez que as crianças são dotadas de singularidades, já acabadas, absolutas e indivisíveis. Os currículos devem ser adaptados partindo-se das hipóteses das próprias crianças, ou seja, elas devem encontrar seu próprio caminho, o que possibilitará a construção do seu particular modelo de experiência subjetiva do mundo. Isso tem a ver com o que salienta Malaguzzi (1999, p. 83). Ao se referir aos professores, o pedagogo considera que estes devem “[...] aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas”.

Quando o professor comprehende isso, ele aprende a escutar as crianças, aprende a partir delas, aprende a negociar com elas, aprende a diversificar suas atividades, aprende que deve atender às suas necessidades, uma vez que as crianças possuem inúmeras formas de pensar e as atividades em grupo devem ser prioritárias. Entre o ensinar e o aprender, o autor cita que aprender é mais importante, e, do mesmo modo, os professores devem seguir as crianças e não planos (MALAGUZZI, 1999).

O protagonismo da criança nos processos educativos é outro ponto central da discussão. Os teóricos da Pedagogia da Infância pensam que o conhecimento espontâneo e cotidiano é mais importante do que o conhecimento construído histórica e culturalmente pela humanidade. Aliás, não apenas o protagonismo, mas também a capacidade da criança de significação própria do mundo e de produzir cultura. A criança, nesse caso, já é plena, não lhe falta nada⁶⁰.

Ademais, segundo a Pedagogia da Infância, o profissional que se deseja no atendimento de crianças de zero a seis anos é alguém que dê voz a elas, que deixe que as crianças adquiram o conhecimento por si sós, alguém que só deve dar o suporte (servir de andaime, facilitar, mediar, animar) à criança quando for solicitado por ela. Nesse sentido, se a criança é o centro do processo educacional, significa que a espontaneidade infantil deve ser preservada pelo professor a todo custo. O papel do professor é o

59 Lembramos que a Educação Escolar no Brasil é dividida em dois níveis, segundo a LDB, em seu artigo 21: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica, por sua vez, apresenta três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

60 Qual seria o princípio da identidade para se impor neste caso, “uma coisa é ou não é”? Logo, não tem espaço para se pensar a ambiguidade de uma situação como a infância. Pensa-se por absolutos, sem gradiente.

de auxiliar a criança em seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, ele deve lembrar-se de que, na realidade, não ensina, mas ajuda a criança a aprender, sempre partindo de uma indagação ou necessidade desta.

Cabe à pedagogia atentar-se à natureza da criança em seu estado presente, tendo como premissa a observação das especificidades dela, que, de alguma maneira, humaniza o adulto. A pedagogia coloca-se a serviço da criança, de seus desejos e interesses. O conhecimento que importa é aquele que provém da espontaneidade, percebido pelos órgãos dos sentidos, expressado pelas “cem linguagens” da criança. Afirma-se que a criança não aprende sendo ensinada por outrem, mas interagindo com o ambiente, experienciando. Com isso, instaura-se uma espécie de epistemologia da prática. Do mesmo modo, os objetivos da docência passam a se limitar ao cotidiano marcado pelo imediatismo da criança.

Além disso, importa salientar que a Pedagogia da Infância se alia também aos estudos etnográficos e, a partir deles, dedica-se mais à aprendizagem da vida e menos à escola. A pura documentação de aprendizagens não teóricas e sim práticas/empíricas, parece indicar que a Pedagogia da Infância é “tudo”, pois todas as informações passam a valer como algo pedagógico.

Apresentados alguns elementos da Pedagogia da Infância e também algumas críticas endereçadas à educação escolar, reforçamos a ideia de que não objetivamos discutir as teses da Pedagogia da Infância partindo dos pressupostos da educação escolar, posto que a própria Pedagogia da Infância nega a escolarização da infância e rejeita todos os seus estereótipos. O nosso objetivo, todavia, é o de pensar se há uma base comum na fase da infância e na fase escolar, tarefa que exige uma abordagem para além de dualismos, de pensamentos absolutos, de teorizações de faixa etária ou, então, de etapas da educação básica.

De modo um tanto quanto genérico, poderíamos afirmar que a educação se dá nas próprias relações sociais, no ato de produção da existência, na relação dos humanos entre si e com o mundo, satisfazendo as suas necessidades – como lembra Arendt (2010) – cada vez mais abundantes e complexas.

Nesse sentido, podemos considerar que os outros animais, por exemplo, já têm sua existência garantida de vez pela natureza, por isso se adaptam a ela. Os seres humanos, no entanto, necessitam adaptar a natureza a si. Logo, constituem-se humanos no ato de produzir continuamente a sua própria existência, e criam artefatos e instrumentos para agir sobre a

própria natureza, transformando-a. Trata-se, contudo, de uma atividade coletiva. Os humanos relacionam-se entre si e, nesse processo, criam símbolos, representações, acumulam experiências, transmitem-nas a outros e deixam seu legado a gerações posteriores. É por meio da linguagem que se define a existência histórica dos humanos, isto é, a criação da cultura e de um mundo humano, que se amplia progressivamente.

Não obstante, Savater (2001) lembra que é assombroso pensar que o humano se mantém aberto e indeterminado em um universo no qual tudo tem seu devido lugar e deve responder sem excentricidades ao que marca sua natureza. Tem-se a impressão de que Deus criou tudo o que existe, mas deixou o ser humano, por assim dizer, criado pela metade, concedendo-lhe a possibilidade de concluir em si mesmo a obra divina, autocriando-se. Poderíamos ressaltar, ainda, que o humano é também um pouco Deus, pois lhe foi outorgada a faculdade de criar, pelo menos aplicada a si mesmo.

Já na esteira do pensamento de Marques (2006, p. 17):

O homem se pode definir como ser que aprende. Não surge ele feito ou pré-programado de vez. Sua existência não é por inteiro dada ou fixa; ele a constrói a partir de imensa gama de possibilidades em aberto. Nasce no seio de uma cultura viva, que só é tal à medida que assumida como desafio de permanente reconstrução pela atribuição dos sentidos que imprime a seu convívio em sociedade e na estruturação da própria personalidade.

Do mesmo modo, Savater (2012) salienta ser possível considerar que estabelecemos a nossa humanidade pelo fato de sermos capazes de ensinar os semelhantes e de aprender com eles. É por meio desta capacidade de ensinar e aprender que os humanos podem transmitir e incorporar padrões, percepções e características mundanas. Logo, podemos aferir que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1999, p. 15). Este é, a nosso ver, o motivo que leva uma geração a educar a outra. Isso torna-se possível porque uma geração recebeu tal educação de outra, sempre num movimento de continuidade, durabilidade e cumplicidade. Ademais, quando estamos a falar de educação, sempre está suposto o desejo de que o mundo humano, construído pelas gerações anteriores, possa se tornar durável, habitável e digno uma vez mais.

Dessa forma, “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução como a formação” (KANT, 1999, p. 11). Diferentemente dos outros animais, que já têm a sua existência garantida

pela natureza e só necessitam se adaptar a ela, os humanos precisam adaptar a natureza a si, e constituem-se humanos pelo fato de produzirem continuamente a própria existência para além da natureza.

Dito de outro modo, os outros animais já nascem sendo o que deveriam ser, o que serão irremediavelmente, aconteça o que acontecer, enquanto nós, humanos, nascemos para a humanidade (SAVATER, 2012). É por isso que nossa humanidade biológica necessita sempre de uma confirmação posterior, que é denominada, por Arendt, de um segundo nascimento (natalidade), no qual, por meio do nosso esforço e das relações que travamos com os outros humanos, confirmamos definitivamente o primeiro nascimento.

A partir das relações que os seres humanos travam entre si (pares), eles inventam símbolos, acumulam experiências, aprendizagens, memórias, representações, e passam a transmitir esse legado para as gerações vindouras, conferindo ao mundo certa continuidade e durabilidade, pois “[...] o que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens, o ser ensinado por eles [...]” (SAVATER, 2012, p. 31). Nesse sentido, o humano tem a necessidade de aprender com os semelhantes, de ser influenciado por eles. Por este fato, ele se configura em uma espécie pedagógica, uma espécie que sempre aprende com alguém anterior, com alguém que veio antes e está há mais tempo no mundo (BOUFLEUER; FENSTERSEIFER, 2010). Somos animais simbólicos; a linguagem e os símbolos nos são ensinados, inculcados, como lembra Savater (2001).

Nossa condição essencialmente simbólica é também a base da importância da educação em nossas vidas. Há coisas que podemos aprender por nós mesmos – por exemplo, que o fogo queima, que a água molha –, mas os símbolos nos têm que ser ensinados por outros semelhantes. Talvez por isso sejamos os primatas com infância mais prolongada, porque precisamos de muito tempo para conhecer todos os símbolos que depois irão configurar nosso modo de existência (SAVATER, 2001, p. 82).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o humano é uma espécie aberta, imprevisível e indeterminada em um universo no qual tudo tem o seu lugar predefinido; logo, o humano não está fechado pelo determinismo biológico, mas aberto e constantemente criando a si mesmo. É preciso reconhecer que somos incompletos e inacabados; somos herdeiros de um mundo e, por isso, precisamos cuidar e nos responsabilizar por ele, visando transmiti-lo para as novas gerações, sabendo que estas sempre introduzirão

algo novo nele. Desse modo, as gerações que aqui chegam precisam ser introduzidas com cuidado e proteção no mundo.

É importante salientar que esse processo não finda nunca. Se a experiência escolar pode vir a ter um fim, a experiência educativa é contínua e duradoura. Isso justifica-se em virtude da chegada de novas gerações no mundo humano. Com isso, chega também a abertura ao novo, do nunca pensado antes, do revolucionário, do insólito, para que possamos – nós, os mais velhos –, “[...] continuar a viver em certa harmonia com o mundo, precisamos estar sempre aprendendo e reaprendendo, o que provoca às vezes a sensação de crise e de desorientação. Mas isto é inevitável: toda educação tem algo de desorientador e de irresponsável!” (BRAYNER, 2015, p. 23).

Conforme Savater (2012), os recém-chegados irão aprender que os humanos que construíram e modificaram esse mundo não estão todos presentes, que muitos deles já morreram e que, apesar disso, as obras, histórias, feitos, conquistas, descobertas e lutas continuam contando para eles como lições⁶¹ da existência humana, bem como para outros que ainda não nasceram, embora já seja importante que eles os levem em conta para manter ou renovar os padrões que os humanos construíram para as interações entre si e com o meio natural.

Dessa forma, podemos considerar que a perspectiva temporal amplia as nossas margens de existência, e a educação tem como tarefa mostrar aos novos que “[...] não nascemos para o mundo, mas para o tempo” (SAVATER, 2012, p. 39), ou seja, não pode haver aprendizado por parte das novas gerações se não se cultivar uma consciência temporal. Isso corresponde, também, à possibilidade de as novas gerações não precisarem iniciar da estaca zero, uma vez que há alguém nesse mundo que é anterior a elas e que já incorporou e se tornou íntimo do mundo comum, sendo permitido que inicie os novos nesse legado. A educação é, portanto, “[...] a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis” (SAVATER, 2012, p. 35).

Essa relação entre gerações só se torna possível graças à linguagem. Para nós, humanos, entram em conta coisas que já não existem, que ainda não existem e até as que não podem existir. A linguagem dos outros animais sempre refere-se às finalidades biológicas/instintivas da espécie.

61 No entendimento de Savater (2001, p. 74), o mais característico de nossa espécie é sermos “[...] os únicos capazes de conservar relações significativas mesmo na ausência daqueles com quem se relacionam, ou seja, além dos limites efetivos do grupo ou tribo”. Em síntese, somos capazes de nos lembrar socialmente dos outros, mesmo que não vivam mais entre-nós.

As linguagens animais mandam avisos ou sinais úteis à sobrevivência do grupo. Conforme Savater (2001), porém, a linguagem humana não tem um conteúdo previamente definido. Ela serve para falar de qualquer tema – presente ou futuro –, assim como para inventar coisas que não aconteceram ou referir-se à possibilidade ou impossibilidade de que aconteçam.

A linguagem humana, destarte, tem a ver com objetivar um mundo comunicável de realidades determinadas, em que os outros participam intersubjetivamente. É a linguagem, desse modo, que nos permite ter mundo, um mundo humano; “[...] mas uma vez adquirido esse mundo ela não o fecha às contribuições de nossos sentidos e muito menos à vontade de compreender e nos comunicar com nossos semelhantes” (SAVATER, 2001, p. 80). Os humanos são, deste modo, animais simbólicos.

As objetivações simbólicas devem ser aprendidas, transmitidas pelas gerações mais velhas aos mais novos. Vivemos em um mundo humano comum, quase completamente produzido, modificado, aperfeiçoado (ou não) por nós mesmos, por nossas ações. Para Brayner (2015), as ações, técnicas ou simbólicas, formam o universo cultural onde vivemos e que precisa ser transmitido de uma geração à outra, sob pena de se produzir uma interrupção na continuidade do próprio mundo. Logo, pensar que o mundo começa “comigo” seria uma forma de destruí-lo.

Por isso, na perspectiva de Lajonquière (2009, p. 170),

Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito gozar um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, a partir do qual lhe seja possível lançar-se às empresas impossíveis do desejo. O desdobramento de uma educação, de uma filiação simbólica de humanização e familiarização pressupõe que o adulto receba a criança como se fosse um estrangeiro, passível de se tornar mais ou menos familiar, mas nunca totalmente familiar.

Nessa direção, também nos lembra Savater (2012) que é preciso nascer humano, mas só se chega a sê-lo plenamente quando os outros humanos nos contagiam com a sua humanidade deliberadamente e com nossa cumplicidade. Concordamos com Savater (2012, p. 38) quando este afirma que a primeira coisa que a educação transmite para cada recém-chegados “[...] é que não somos únicos, que nossa condição implica o intercâmbio significativo com outros parentes simbólicos que confirmam e possibilitam nossa condição”. Ou, então, “ninguém chegaria à humanidade se não contagiado pela dos outros, pois tornar-se humano nunca é coisa de um só, mas tarefa de vários” (SAVATER, 2001, p. 151). Ninguém chega,

portanto, a se tornar humano se está sozinho. Nós nos fazemos/tornamos humanos uns aos outros; logo, não seríamos o que somos sem os outros.

É esse conjunto de aspectos que define a existência histórica dos humanos – o artifício cultural, o artifício de um mundo humano que se aperfeiçoa e aprofunda continuamente. É por esse fato que, quando um adulto (pais, professores) oferece um fragmento cultural, uma possibilidade de ser influenciado pelo mundo, está abrindo a possibilidade de uma espécie de “filiação simbólica” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 139), isto é, familiariza a criança com o legado humano. A pedagogia escolar tem a ver com essa possibilidade de se filiar a criança com o simbólico humanizante.

Ademais, importa destacar que toda a formação humana consiste na inserção nas construções simbólicas que articulam o mundo humano comum. No entendimento de Brayner (2015), toda educação escolar é, antes de qualquer coisa, um projeto de subjetivação que nos permite adquirir uma característica particular (individualização) no interior de uma rede ampla e complexa de significados, normas e relações (socialização). Sem isso, nós estaríamos condenados a uma espécie de retorno à Natureza e à condição animal. Todo projeto educativo é, desse modo, um projeto de subjetivação.

Neste projeto de subjetivação, consideramos que é preciso oferecer aos novos os predicados necessários para que cada um consiga responder a certas questões, além de permitir a cada um adquirir um ponto de vista sobre o próprio mundo, sobre si mesmo, sobre a alteridade; em suma, trata-se da possibilidade de se “tornar alguém”, como lembra Arendt.

Em síntese, ao se referir à pedagogia escolar, é preciso levar em conta o que escrevemos anteriormente, e muito mais, é claro, ou seja, é necessário considerar que não somos seres completos e acabados, mas inacabados, incompletos, herdeiros de um mundo, e que precisamos nos relacionar com ele, transmiti-lo para as novas gerações e introduzir os novos com cuidado, responsabilidade e proteção neste mundo. Educar, portanto, não é nada mais do que o corriqueiro pôr em ato um processo de filiação ou sujeição a ideias, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas (simbólicas).

Ademais, podemos afirmar que a escola republicana surge, justamente, com a prerrogativa de proporcionar às crianças saberes, conhecimentos e linguagens que estão indisponíveis em outros âmbitos de modo universal, pedagogizado e sistematizado. A escola republicana é, em síntese, conservadora (no sentido arendtiano do termo), é aberta para todos que nela desejam adentrar e é responsável por potencializar a

todos o mesmo acesso e conhecimento para que tenham possibilidades de viver juntos na República. Uma escola republicana, dirá Brayner (2008), será tão mais democrática quanto mais ela proporcionar aos seus alunos as competências para intervirem, mais tarde, naqueles espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem. Trata-se daquilo que o autor denomina de um “elitismo para todos”.

Por isso, podemos considerar que a escola jamais pode ser neutra, uma vez que tal neutralidade pode pôr em risco a sua preservação, inclusive a da própria república. Significa que as mais variadas ameaças à república e à democracia, a saber, o racismo, a tortura, a discriminação, o terrorismo, a pena de morte, a corrupção, a miséria, a violência, precisam ser combatidas pela escola. Por quê? Segundo Savater (2012), porque não se trata de simples opções partidárias, mas de realizações da civilização humanizadora às quais não podemos renunciar sob pena de incorrermos em barbárie. A própria república, e, também, a democracia, não é algo dado ou espontâneo, mas que se conquistou a duras penas, com rupturas revolucionárias⁶². O modo republicano e democrático de organização política e educacional não é uma necessidade, mas uma opção. Podemos nos negar a ele, optando por outros fundamentos e ideais. Caso, no entanto, os valores republicanos e democráticos componham o nosso horizonte, eles deixam de ser apenas pressupostos e passam a constituir algo a ser “[...] ensinado com o máximo de persuasão didática compatível com o espírito de autonomia crítica” (SAVATER, 2012, p. 153). Para Masschelein e Simons (2017, p. 99),

O elemento democrático – e político – da educação está localizado nessa dupla experiência do mundo como um bem comum e do “eu posso” (em oposição a “eu devo”). É a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou do jovem nesse mundo compartilhado.

Se não levarmos em conta essa necessidade de a educação escolar iniciar os novos em um legado comum, criando o desejo de pertencimento ao comum, realmente sobrarão apenas as convicções familiares e, quiçá, um mundo com a extensão do próprio umbigo (se é que um mundo assim seria possível). A educação tem por tarefa transmitir justamente porque quer conservar algo. E se conserva é porque entende que existem certos conhecimentos, valores, habilidades, comportamentos, que merecem ser mantidos antes que outros (SAVATER, 2012). É exatamente nesse sentido que podemos afirmar que a educação nunca é neutra. A ação educativa

62 Condorcet (2008), um dos idealizadores da escola republicana, afirmava que as novas gerações deveriam aprender que o mundo não nasceu republicano.

não se dá sem pressuposição, escolhas, análise, descarte, elogio e, por fim, convencimento.

Nessa direção, o comparecimento da criança na escola não é exigido pela família e sim pelo Estado, isto é, o mundo público (ARENDT, 2013). A laicidade e a publicidade da escola republicana – garantidas na Constituição – são a salvaguarda do acesso aos saberes e conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, independentes de opiniões, etnias, religiões, partidos políticos ou ideologias. A preocupação da escola republicana tem a ver com a instrução pública garantida pelo Estado como espécie de bem público à cada cidadão da República. A República é, dessa forma, uma configuração/artifício do mundo humano comum que possibilita a garantia do acesso ao conhecimento universal por meio da Constituição e na especificidade da instituição escolar.

Enfim, a escola republicana traz no centro de sua especificidade o conceito de humanidade, possível de ser alcançado por intermédio da emancipação intelectual que se realiza em seu interior, sem implicar em algo parcial ou adquirido de vez. Desde que surgiu, a escola republicana provoca incômodo e isto pode ser justificado pela distância que ela assume diante dos poderes político, religioso e econômico. Não obstante, a transmissão dos saberes, conhecimentos e o exercício da razão, que são as especificidades desta instituição, até os nossos dias, contam com alguma oposição ou crítica.

Se, portanto, a Pedagogia da Infância/educação infantil reivindica um lugar nessa educação, especialmente sob a forma de um apoio do Estado, ela deve assumir os seus pressupostos básicos. Caso contrário, não haveria tamanha necessidade de se travar lutas e mobilizações em favor da institucionalização da educação dessa faixa etária traduzida pela instituição de creches e pré-escolas públicas (republicanas).

O desejo desenfreado de se desvincular a Pedagogia da Infância da Pedagogia Escolar, faz parte de um discurso que tem permeado grande parte do que tem sido pesquisado nessa área no Brasil. Este discurso não se direciona apenas para a educação infantil, mas alcança os processos educativos do Ensino Fundamental e posteriores. Um discurso marcado não por uma racionalidade intersubjetivamente validada, mas que se orienta, predominantemente, pelas necessidades e sentimentos, pelo subjetivismo⁶³

63 Subjetivismo é diferente de subjetividade, pois esta constitui-se exatamente pelas relações/ confrontamentos com a alteridade, com o social. Logo, não desconsideramos a importância de se reconhecer as especificidades de cada momento da vida de um ser humano, como é o caso da infância. Defendemos, contudo, o princípio metodológico de que o adulto é a chave

e certo irracionalismo⁶⁴, pela negação do que constitui a especificidade da educação escolar em sociedades democráticas e republicanas. Uma especificidade, já de difícil afirmação, torna-se disfuncional para o conjunto da educação que acontece em espaços escolares. Sua manutenção implicaria a ideia de não absolutizar muros/muralhas, mantendo sob um mesmo “guarda-chuva” as especificidades dos diferentes níveis, porém o que percebemos no discurso da Pedagogia da Infância é que este guarda-chuva é um mal-estar (para o bem e para o mal).

Se, todavia, de fato se quer atribuir à Educação Infantil o caráter de educação, desvinculando-a da dimensão meramente assistencialista, é preciso sobrepujar também as contradições que, ao fim e ao cabo, se sintetizam na resistência a considerá-la educação escolar; resistência que, aliás, tem origem na incompreensão dos procedimentos de apropriação sistematizada dos diversos elementos culturais, cujo desenvolvimento demanda o papel mediador/socializador da escola republicana, ou, ainda, em uma visão estereotipada de escola, amorfa e sem vida, cultivada a partir de exemplos negativos que, infelizmente, crescem diariamente nos últimos tempos. Sejamos, pois, republicanamente, mais modestos!

3.2 Respeitar a “natureza” da criança e a ausência de natureza/ estabelecer uma segunda “natureza”

Ao se valorizar uma suposta natureza infantil e estabelecer esta como guia de toda ação pedagógica, subentende-se que há uma certa sabedoria da natureza, uma ordem natural invariável, que se traduz no desenvolvimento contínuo e que, por isso, não pode sofrer interferências diretas/intencionais para não se desvirtuar a criança de seu curso espontâneo. Logo, quando os teóricos afirmam que ao submeter as crianças à disciplina, à intencionalidade e ao imperativo do esforço e do dever, estar-se-ia prejudicando o desenvolvimento natural da criança. Gagnebin (2005, p. 177-178) afirma que, do ponto de vista pedagógico,

para se compreender a criança. Da mesma forma, não desconsideramos a necessidade de o professor entender como a criança pensa, explora o mundo, como reage aos contatos entre pares e adultos. Isso, porém, de maneira alguma significa que se deva aceitar o subjetivismo, seja em termos pedagógicos, psicológicos ou epistemológicos.

64 O conhecimento se dá na intersubjetividade, no medir-se com o outro, logo, não pode ser considerado resultante somente das atividades ou das experiências de um sujeito individual, ou que se construa os conceitos e representações privadamente, sem contato com os outros, sem interação. O conhecimento é necessariamente formulado em uma linguagem pública, compartilhável e medida pelo outro (CARVALHO, 2001).

“[...] os papéis se transformam radicalmente: em vez de corrigir a natureza infantil e de querer, [...] a tornar adulta”; o que se almeja com a Pedagogia da Infância é “[...] escutar com atenção a voz da natureza na criança, ajudar seu desenvolvimento harmonioso segundo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas oriundas da maturação natural das faculdades infantis”. Configura-se, assim, uma pedagogia pautada no subjetivismo, no enaltecimento da naturalidade, da espontaneidade, do inatismo e da inocência da criança perante o mundo dos adultos.

Os estudos que advêm da Pedagogia da Infância consideram que a educação escolar de hoje passa a ser entendida como um modo tentador de se imprimir nas crianças uma visão marcada pelo adultocentrismo. Ou seja, uma realidade adultocêntrica que interfere intencionalmente na formação e no desenvolvimento da criança, o que não seria desejável, uma vez que se estaria ferindo a própria natureza da criança. Do mesmo modo, toda intervenção adulta teria a ver com o desrespeito daquilo que denominam ser a especificidade da infância.

Por isso, não nos é estranho que chegam a afirmar que o professor deve respeitar a natureza, a manifestação espontânea da criança; ou, ainda, que a educação escolar deva seguir o livre-desenvolvimento, não podendo ser prescritiva, determinista ou interventora, pois assim estaria destruindo a origem pura da natureza da criança. Como vimos, não se pode constranger ou oferecer meios para que ela saia do seu “estado natural”, uma vez que, ao se constranger e agir com intencionalidade, estaria adulterando o espírito genuíno da criança. Dessa forma, cabe destacar que a criança é reduzida a um ser biológico, cujas características já estão dadas desde o nascimento, restando apenas que elas sejam desabrochadas.

Trata-se, portanto, de uma crítica realizada por parte dos teóricos da Pedagogia da Infância para com as práticas supostamente adultocêntricas e intencionais presentes nas escolas. Concomitantemente, estar-se-ia imprimindo nas crianças, mediante o ensino, um modo racional e inadequado de aprendizagem, posto que se considera que este é um processo dirigido de modo sistemático para a produção de novos conhecimentos sobre o mundo humano.

Essa ideologia naturalista nutre-se da ilusão de uma sabedoria natural, da ideia de que a própria natureza é a mãe sábia⁶⁵, bem como tudo aquilo que sai do seu seio é perfeito. Sob esse pressuposto, segundo

65 Daí decorre o dizer: “faça o que você quiser, para mim tanto faz, porque apenas me importa agradar a mamãe natureza”.

Lajonquière (1999, p. 36), “[...] o adulto cada vez que se endereça a uma criança abriga o medo de vir a ‘estragar’, isto é, de agir contra a natureza”. A educação escolar, nessa perspectiva, apenas configura-se numa espécie de complementação daquilo que já está, supostamente, na própria criança.

[...] no lugar das crianças olharem nos olhos do adulto, com vistas a lhe arrancar um saber sobre o desejo que anima o ato educativo, é este último quem fica olhando nos olhos infantis no intuito de poder ver refletido o próximo passo de uma empreitada pensada como natural (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 40).

Decorre desta concepção, ainda, que a proposição de que a criança deve ser o centro do processo educativo, a protagonista, não podendo ser interrompida pelo adulto (professor), nos parece reduzi-la ao estado de sujeito interior. Essa proposição considera a criança um sujeito pedagógico natural, capaz de extrair sua cultura e educação de seu próprio interior sem que a menor contribuição exógena, inspirada na figura do professor, viesse a perturbar o nada de sua interioridade. Este motivo que faz com que não se denomine a criança de aluno, mas de discente ou criança, capaz de se desenvolver por conta própria. O ponto de Arquimedes do ensino é transferido unicamente para a criança, e se encontra fora do professor e do que vimos como aluno. Nesse caso, se a criança quiser elevar-se até os saberes humanos histórica e culturalmente produzidos pela humanidade, ela precisa puxar a si mesma pelos cabelos para fora daquilo que considera ser a ignorância, tal como fez o Barão de Münchhausen. Trata-se, portanto, de um enclausuramento da criança na gaiola vazia do eu, de um descompromisso do professor, da condição adulta⁶⁶.

Poderíamos asseverar, ainda, que o efeito da “centração” da criança como o sujeito no centro da escola ou dos processos de ensino e aprendizagem, destrói, com a escola, o próprio aluno, uma vez que não é permitido a ele se “des-centrar” sobre o outro e realizar o projeto da cultura. Parece-nos que os teóricos da Pedagogia da Infância esquecem que a criança muda e se torna adulta, enquanto um centro, por definição, não muda em nada, ou o mundo gira apenas ao redor de si, e quando isso não acontece se frustra. Se abandonarmos as crianças à própria sorte, é possível perceber que, apesar dos discursos contemporâneos, ela não é tudo, ela não é o centro, ela é nada⁶⁷. É desse nada (nada educado, nada civilizado)

66 De nossa parte, reconhecemos neste assumir a condição adulta a possibilidade da criança ser criança, daí a denúncia atual do fenômeno da adultescência.

67 O livro *O senhor das moscas* (GOLDING, 1984) dá inúmeros indícios sobre o que pode acontecer ao se abandonar as crianças à própria sorte. A barbárie e a tirania tomam conta.

que a educação irá fazer um tudo para que ela ascenda à humanidade e se familiarize com o legado humano.

Dito de outro modo, é precisamente a criança, *pais* em grego, que precisa receber uma *paidagogia*, uma formação, a fim de que consiga ascender aos conhecimentos humanos e entrar no mundo humano comum. Por isso, a instituição de Educação Infantil não pode se furtar do trabalho intencional que leva a essa humanização. Savater (2012) lembranos que não há uma essência acabada e intransferível a ser potencializada na criança, mas algumas virtualidades que precisam de intervenção e de orientação (inclusive de atrofamento) para aproximar-las da plenitude pessoal educacionalmente desejável.

Palavras como ensino, transmissão, reprodução⁶⁸, repetição, professor e aluno, retornam ao palco sem as caricaturas que as exilaram, pois entende-se que não é possível ser criativo a partir do nada, sem dominar determinados conhecimentos e/ou inserir-se nas linguagens públicas. A humanização não é uma decorrência biológica/natural da espécie, mas uma consequência de um longo processo de investimento no aprendizado da criança. Não há, desse modo, um desenvolvimento sem a comunicação e a cumplicidade dos adultos para com as novas gerações.

Para os simpatizantes da Pedagogia da Infância parece haver a crença de que é possível criar a partir do nada. Instaura-se o mito da criatividade e da autonomia, como se cada criança pudesse criar somente a partir de seus desejos sem um humo que a alimente. De acordo com Guillot (2008, p. 84), “[...] o mais dramático é que essa criatividade, sem o acompanhamento de educadores responsáveis, nutre-se no balcão das modas, reproduzindo assim os condicionamentos dominantes do presente sem o esclarecimento das lições do passado”.

Desse modo, destacamos que, se há Deus (ou deuses), ele(s) cria(m) a partir do nada; os humanos não criam a partir do nada; os humanos criam a partir do velho, do passado, da tradição, pois é essa a base da sua inovação. Não há, desse modo, como progredir numa ideia de inovação sem respeitar o velho, a tradição, a memória⁶⁹ e o legado humano. Lembramos

68 Sobre a noção de reprodução, no livro *Quem tem medo de ensinar na Educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*, Arce (2013, p. 32) considera que “a reprodução é necessária, já que não há reprodução sem repetição ou sem transmissão, ou seja, a criança precisa ser ensinada e o seu ato de assimilação envolverá a reprodução, a repetição, o esforço [...]” com o fim de alcançar a autonomia. Desse modo, a transmissão é repetição, uma repetição que é renovação, pois não há repetição que não seja uma diferença.

69 Somos seres de memória curta. A única maneira que temos para ampliá-la um pouco é lendo, estudando, transmitindo, partilhando, agindo na intersubjetividade.

aqui que não é possível fazer arte moderna sem conhecer a arte clássica; não é possível fazer qualquer trabalho investigativo – artigo, monografia, dissertação, tese – sem conhecer aquilo que chamamos de “estado da arte”, ou seja, uma revisão do que já foi feito sobre determinado assunto, o que exige do pesquisador um olhar voltado para o passado.

O que se impõe com a Pedagogia da Infância não é mostrar o mundo (tal como ele é), mas ensinar a viver nele, ou, então, como se deveria viver (tomar os conhecimentos práticos e temas cotidianos, os interesses *infantis*⁷⁰, como exclusivo conteúdo da educação). Arendt (2013) detectou esse problema na matriz da cultura moderna. Quando os professores são tomados por essa matriz, a escola, a sala de aula e as próprias aulas passam a alojar um conjunto de palavras que, na maioria das vezes, falam muito pouco e alargam a ruptura com o mundo, e prendem a curiosidade e o apetite pelo mundo. O problema, a nosso ver, é justamente essa ruptura com o mundo que acompanha como uma sombra a vontade de domínio. Entendemos, no entanto, que o que um professor faz é evitar que o mundo se feche, que acabe apertado a um sentido apenas ou à falta de um sentido. Se acordamos que o professor é aquele que ensina algo quando nada ensina, que tipo de professor pode ser? Um professor de quê?

Guillot (2008), em seus estudos, denomina a criança cedo liberada e considerada autônoma precocemente, de “criança-rei”. Segundo ele,

A criança-rei: sobre quem ela reina? Sobre adultos que estão perdendo as referências. Sobre o que ela reina? Sobre sua submissão confiante, e paradoxalmente exigente, para com aproveitadores invisíveis, ou – suprema arrogância – que entram em cena como criadores de futuro (certas publicidades são eloquentes nisso)! Sua autonomia “precoce”, que alguns crêem, com toda boa fé, favorecer, é um engodo. Cuidado, o “rei” está nu! (p. 68).

Como consequência, não raras vezes as crianças pensam (ou acham) que não necessitam da mediação do tempo; possuem a sensação de que o mundo só (ou já) começou com elas, que não precisam da palavra de alguém mais velho, de um professor. Nas palavras de Larrosa (2018, p. 76):

É muito difícil (quase impossível) criar uma atmosfera na aula na qual o protagonista não seja nem aluno nem professor, mas o texto (e através do texto, o mundo, o assunto: o que dá a falar, dá a pensar, aquilo para que o texto indica). Meus alunos já se formatam (formataram) em uma escola que lhes diz que eles são os protagonistas, que o mais interessante que há na aula é eles mesmos. Já cresceram em um mundo que não

70 Como se estes brotassem do nada, ou ainda, como se o desejo da criança fosse senhor soberano.

reconhece nenhuma autoridade ou a que se reconhece é a do próprio umbigo, isso que Ferlosio chamava de “onfaloscopia”.

Temos aí um pertinente depoimento do que pode acontecer ao se considerar a criança o centro de todo o processo educativo. As crianças se consideram universais, não necessitam mais da mediação do outro, do mundo. Importa destacar que na educação escolar é basilar se contar com a curiosidade da criança, porém é um anseio que a própria educação precisa encarregar-se de ampliar. Do mesmo modo, La Taille (1999, p. 15) ensina que, “em poucas palavras, educar uma criança, longe de ser apenas impor-lhe limites, é, antes de mais nada, ajudá-la cognitiva e emocionalmente a transpô-los, ir além deles, pois a ‘criança não deseja nada além do que não ser mais criança’”.

Na mesma direção, Peters (1979) lembra que a tarefa do professor não é, simplesmente, a de construir sobre desejos já existentes, mas a de mostrar o que vale a pena desejar, de tal modo que isso crie novos desejos e estimule novos interesses. Podemos explorar, também, a recorrente necessidade de se empregar a expressão “facilitador” ou “facilitar” ao se referir ao professor e à aprendizagem. Assim, acreditamos que facilitamos a aprendizagem de um aluno no momento em que lhe damos uma mesa de trabalho, ou o inscrevemos em uma biblioteca. Um professor, dessa forma, faz bem mais do que “facilitar” a aprendizagem do aluno, até porque, se por vezes recorre a estratégias que visam a abrir ou facilitar certos caminhos, em outras ocasiões lança mão de procedimentos cuja intenção pode ser exatamente a de problematizar uma aprendizagem apontada pelo aluno como suficiente, ensinando-o inclusive a desconfiar dos caminhos que se mostram muito fáceis. Uma aprendizagem sem esforço é uma ilusão e sequer parece ser desejável, uma vez que, quando muito facilitada e exclusivamente prazerosa, exige pouco crescimento dos alunos.

Por isso, conforme Biesta (2013), na escola temos a possibilidade de aprender coisas que jamais imaginariamois aprender. Corremos o risco, inclusive, de aprender algo que seria desejável não aprender, por exemplo, de que a responsabilidade moral para com o mundo recai sobre nós e de que não dispomos de entes transcendentais a quem recorrer. Destarte, a educação escolar sempre terá a ver com correr riscos e só haverá aprendizagem se o aluno estiver disposto a corrê-lo, ou seja, a colocar em xeque as suas convicções. Para Lajonquiére (1999), todo ato educativo filia sujeitos e conhecimentos e também abre a possibilidade de que se opere uma ruptura a respeito de si mesmo.

Segundo Peters (1979, p. 126), “as crianças, em grande extensão, são indiferentes. Elas partem da posição dos bárbaros fora dos portões. O problema é o de levá-las para dentro da cidadela da civilização, a fim de que compreendam e amem o que virem quando lá estiverem”. A criança nasce com uma consciência ainda não diferenciada em convicções, desejos e sentimentos. Nesse sentido, podemos considerar que poucas são as crianças que se interessam *naturalmente* pela literatura, pela gramática, pela história, pelos números, pelos elementos químicos, todas essas coisas tão estranhas, mas que a escola tem como obrigatorias. Não há, desse modo, propriamente educação escolar se não houver uma certa separação atencional, se não se retirar as crianças (por um tempo) de seu ambiente cotidiano e do que aí lhes chama atenção para as conduzir a um lugar em que outras coisas importam, quando outras perspectivas podem ser pensadas. Além disso, segundo Larrosa (2018), a escola tem a ver com criar interesses, de tornar interessante o que é importante – e isso quem diz é a escola – e não apenas com reproduzir ou ampliar os interesses que já existem. Os chamados interesses das crianças já estão formatados pelo *shopping*, pelo consumismo, pelos jogos, pelos celulares e aplicativos. São estes que queremos?

No entender de Lipovetsky (2015), os valores educacionais se alinharam com a cultura individualista-hedonista estimulada pela era do consumismo, e isso trouxe efeitos desastrosos. Do lado dos pais, muitos sentem-se desamparados e incapazes de dizer “não” aos filhos, com medo de magoá-los. Do lado dos filhos, a educação sem imposição de limites favorece o desenvolvimento de seres agitados, hiperativos, ansiosos, frágeis porque são criados sem regras e limites, na onipotência e onifruição. Conforme o mesmo autor, essa maneira de educação priva as crianças e, no futuro, os adultos dos próprios recursos psíquicos necessários para aguentar o confronto com o real, suportar o princípio de realidade, o fracasso e a adversidade.

[...] a cultura hedonista-permissiva não ocupa totalmente o terreno. Felizmente, ela não destruiu a ideia de que educar implica dar prova de autoridade estabelecendo limites aos desejos. Não há educação digna desse nome sem enquadramento, sem imposição de normas e regras, sem frustração, única maneira de aprender a adiar a satisfação e se apropriar das diversas imposições do mundo. Donde a multidão de conselhos, de livros, de artigos e até de programas de televisão alertando contra o laxismo educacional. Muitos pais resistem aos chamados do hedonismo total e obrigam os filhos a terem aulas particulares e a se iniciarem em práticas diversas que implicam a aquisição de uma disciplina. E os

professores se veem confrontados com demasiada frequência com as dificuldades crescentes de sua profissão para não ansiarem por novas orientações (LIPOVETSKY, 2015, p. 400).

Um dos pontos mais questionáveis da Pedagogia da Infância tem a ver com a ideia de que as práticas pedagógicas devem partir das necessidades e descobertas das próprias crianças. Nesse aspecto conceberiam-se os conhecimentos escolares – frutos de tradições públicas específicas de certas culturas e de certos contextos muito bem determinados – como uma continuidade ou mera sofisticação das experiências pessoais e individuais da criança. É evidente que as formas de conhecimento de interesse escolar, como a matemática, as ciências, a filosofia, a literatura, a capacidade de ler e escrever, não se desenvolvem em razão da mera curiosidade da criança, de sua observação e manipulação.

Como bem lembra Carvalho (2001), pode até ser possível que observar e ter curiosidade em torno de fenômenos naturais, como o fato de que enquanto alguns objetos flutuam outros afundam, seja comum a qualquer civilização e bastante frequente nos indivíduos. Perceber nesse exemplo um problema de relações entre corpos físicos e o meio líquido e procurar respondê-lo por meio de teorias e conceitos da física, contudo, exige muito mais do que uma simples inquietação individual.

Logo, longe de ser análogo às observações em um passeio ao jardim, apreender ciência e aquilo que caracteriza uma pesquisa científica envolve a iniciação em uma tradição social peculiar de investigação que, portanto, é algo que precisa ser ensinado aos mais novos. Por mais que seja uma afirmação trivial, ela é fundamental para analisar os discursos que proclamam que a física, a história ou a biologia estão presentes nas experiências cotidianas dos alunos, e que, a partir delas, retiram os conceitos “espontaneamente”. Evitar-se-ia, assim, como se afirma com a Pedagogia da Infância, tanto a pressão de programas e objetivos rígidos e preestabelecidos quanto uma alegada substituição do conhecimento concreto da realidade por suas formulações verbais e teóricas, procedimentos associados às tradições de práticas docentes por instrução. Alguns fenômenos aos quais essas áreas de conhecimento buscam dar explicações são, de algum modo, acessíveis à nossa experiência cotidiana,

[...] daí não resulta que as eventuais representações que delas façamos possam ser classificadas como “conceitos físicos, biológicos ou matemáticos”. Ter uma representação mental do mar não é necessariamente ter um conceito biológico, físico, químico, geográfico ou estético, assim como ter uma eventual explicação para o movimento

das marés não é de fato elaborar uma hipótese científica (CARVALHO, 2001, p. 116).

Os conceitos e teorias que caracterizam cada uma das áreas de conhecimento são formas específicas e socialmente produzidas para se abordar um fenômeno, por exemplo o mar. O que queremos destacar com isso é que a aquisição de conceitos, sejam eles físicos, históricos, químicos, geográficos, estéticos ou filosóficos, só podem ser feitos mediante o acesso às linguagens públicas, com os simbologismos, as perspectivas e os procedimentos que caracterizam essas formas peculiares de conhecimento, o que não é equivalente a ter uma experiência espontânea⁷¹ ou uma descoberta individual sobre isso. Um aluno, nesse sentido, não constrói, extrai e abstrai seu conhecimento por meio de uma simples ação de observação ou experiência da realidade.

Nessa direção, corrobora-se a ideia desenvolvida por Savater (2012, p. 30):

Antes da criança ser educada, não há nela nenhuma personalidade própria que o ensino oprime, mas apenas uma série de disposições genéricas, fruto do acaso biológico: por meio do aprendizado (não apenas submetendo-se a ele mas também rebelando-se contra ele e inovando a partir dele) irá forjar-se sua identidade pessoal irrepetível.

No entendimento de Lajonquière (1999), o ato de ensinar instaura, retrospectivamente, um tempo no qual o sujeito estava desprovido de saber algum e, portanto, de agora em diante, quer saber sobre aquilo que passou a fazer falta. É assim que se abrem ao aluno as possibilidades de uma existência educada e humana. Além disso, é preciso chamar a atenção de que seria uma tolice pretender entregar ao aluno tudo o que ele pede, pois, em primeiro lugar, a satisfação do aprendiz esfuma-se com a mesma rapidez que uma miragem no deserto; em segundo lugar, uma vez desfeito o feitiço e dependendo do tamanho do ódio desencadeado, o iludido passa

71 Importa destacar que não nos colocamos contrários ao “conhecimento espontâneo”, que pode surgir a partir das concepções da criança, ou, ainda, que este não pode ser considerado válido. Para La Taille (1999), embora seja inegável que, ao construir suas hipóteses sobre o mundo, a criança dá mostras de atividade e criatividade, não deixa de ser verdade que tais hipóteses são, em geral, erradas. Ora, que valor real pode ter ideias erradas? É fundamental, portanto, que a criança abandone as concepções ingênuas e as substitua pelo conhecimento correto. “Se uma criança pensa que a sílaba sempre equivale a uma letra só, devo informá-la de que está errada” (LA TAILLE, 1999, p. 26). Logo, podemos considerar que o conhecimento espontâneo é importante no processo de construção do conhecimento, uma vez que este não ocorre pela simples troca de um conhecimento por outro, mas pela superação de um conhecimento inferior por um superior. Não se trata de ratificar os conhecimentos espontâneos da criança, mas de saber em que nível de construção eles se encontram para, a partir daí levá-la a conhecimentos mais complexos, científicos e sólidos.

tanto a recusar a educação quanto a infernizar a vida do mestre; por último, estaria renunciando a seu dever de honrar a dívida contraída.

Essa ascensão à humanidade, autonomia e liberdade, contudo, não é possível de ser atingida por conta própria⁷², fugindo para o interior do eu, como acreditam os adeptos da Pedagogia da Infância. Afinal, parece que a criança nada ignora⁷³, tudo sabe. Afirmamos, todavia, que a criança não se desenvolve de um modo natural e/ou espontâneo; a sua humanização sempre ocorre por meio da interferência intencional dos adultos, e só acontece com a mediação deles. Sem essa mediação entre as gerações que a escola proporciona, o elo da criação cultural não se manteria para além da educação doméstica (que com o advento da Educação Infantil perdeu espaço/tempo). Se a escola possibilita efeitos de emancipação, é precisamente porque ela foi capaz de modificar os horizontes dos objetos habituais de interesse e de orientar a atenção para outras coisas, para outros desejos. A instituição escolar é essa invenção recente e que se configurou como capaz de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural (científico, filosófico, artístico) adquirido pelas gerações anteriores.

Por isso, como lembra La Taille, às vezes, aproximamos a cultura da criança ao invés de aproximar a criança da cultura, e isso se traduz na seguinte passagem:

O adulto não deve engatinhar, pois é a criança que deve andar. Mas, se todos à sua volta engatinham, ou fazem de conta que engatinham, que motivo terá ela para se levantar? Se todos se comprazem na mesmice e na mediocridade, que estímulos terá ela para procurar a excelência? (LA TAILLE, 1999, p. 33).

Nesse sentido, por mais que a criança pequena seja atraída pelos estímulos mais intensos ou biologicamente significativos, estes são, gradativamente, transformados em uma atenção cultural, por meio da socialização e da educação e por intermédio da linguagem dos adultos. Trata-se, desse modo, de ajudar a criança a transpor limites para além do seu estado infantil.

Não pode, desse modo, recair sobre o aluno a responsabilidade de “recriar”⁷⁴ tudo o que ele deverá aprender, isto é, construir todo o arcabouço

72 No entender de Boufleuer (2013, p. 107): “Embora aqui e acolá alguns indivíduos demonstrem ter essas características na elaboração do seu conhecimento, seria temeroso apostar numa forma de educação que se assente nessas condições de autonomia, de liberdade de horários, de autodisciplina”.

73 No aprender estamos, de fato, entre um saber que já dispomos e um não saber que nos falta. Parece-nos que falta um informe sobre nossas ignorâncias.

74 Evidentemente, não discordamos que o indivíduo possui a capacidade de interpretar fatos de

de conhecimentos que ele deve carregar durante sua vida. Está aí o grande perigo e equívoco da Pedagogia da Infância: querer emancipar as crianças da autoridade dos adultos, como se elas fossem uma parcela oprimida. Essa retenção da criança é artificial, pois extingue a esperada relação entre adultos e crianças, a qual, entre outras coisas, “[...] consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta” (ARENDT, 2013, p. 233). Se, como pensam os simpatizantes da Pedagogia da Infância, a preocupação pedagógica subordina a preocupação didática ao culto relacional e de práticas espontâneas, então o risco é transformar o ensino em animação e sujeitar as lentas mediações e os esforços de aprendizagens ao atrativo de um imediatismo criativo, mas ilusório. A bússola pedagógica perde, assim, o seu próprio norte.

Para Masschelein e Simons (2017), as escolas modernas estão convertidas em ambientes de aprendizagem centrados na criança. Acreditar na tradição e na transmissão do legado humano tem sido relegado a segundo plano; a crença no poder criativo da criança e na singularidade da mesma é a moda da vez. Para os autores, na contramão dos pressupostos da Pedagogia da Infância, a geração infantil é jogada de volta ao seu próprio mundo da vida e já não há nada nem ninguém que possa ajudar a tirá-la de lá. As necessidades, desejos e anseios, como vimos, tornam-se o ponto inicial e o ponto final ao mesmo tempo. O resultado é que as próprias crianças são domadas; elas tornam-se escravas de suas próprias necessidades; são turistas no seu próprio mundo da vida. O que se observa, segundo os autores, é que “o ambiente de aprendizagem contemporâneo está cheio de manuais e instruções, mas não há nada sobre a mesa” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 108). Ao se suavizar as tensões do esforço escolar que requer elevar-se acima de si mesmo e do próprio mundo, perde-se, igualmente, o seu sentido. Ao deixar-se as crianças no mesmo lugar, infantiliza-se e dificulta-se o avançar e a expansão do próprio mundo.

Nessa perspectiva, a escola, nos dias de hoje, passa a ser *domada* a ensinar conhecimentos utilitários tanto conforme as próprias necessidades

modo subjetivo, sem relação com o outro. Poderíamos nos indagar, porém: Como o aluno fará tudo isso sem o embasamento do patrimônio de conhecimentos adquirido pelas gerações anteriores? Há possibilidade de o aluno se desenvolver sem referências do passado, da tradição, do velho? Como o aluno dará continuidade ao elo da criação/geração? Sabemos que os seres mais desenvolvidos – representantes do mundo, são a chave de desenvolvimento para os seres menos desenvolvidos – recém-chegados (DUARTE, 2000). É partindo das gerações anteriores e dos adultos que se pode ensinar a um recém-chegado em fase de desenvolvimento.

atuais ou futuras quanto de tornar “natural” o aprendizado, isso, com vistas ao usufruto da felicidade “natural” à infância. “Trata-se de uma empresa movida pelo imediatismo da satisfação” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 84). Antes, como lembra Lajonquièvre (1999), a escola sustentava-se justamente na veiculação da promessa de as crianças virem a usufruir, no futuro, o lugar existencial de adulto. Hoje, entretanto, tanto o ensinado quanto o ato de ensinar valem apenas na proporção do gozo imediato.

Não obstante, os teóricos da Pedagogia da Infância consideram que se deve promover um ambiente prazeroso e apropriado para a criança se desenvolver sem se tornar atrofiada ou reprimida, evitando, com isso, as intimações coercitivas e instrumentais dos outros modelos. Lembramos, no entanto, de Ícaro, que não pode permanecer por muito tempo nas alturas, uma vez que o forte clarão da análise filosófica se dirigia a ele. A partir disso, consideramos que os conceitos de “autorrealização” e “desenvolvimento” pressupõem padrões de valor que determinam tanto o significado de “auto”, que é desejável realizar, quanto a direção do desenvolvimento. Importa salientar que os humanos não são como flores, com um fim predeterminado, o qual serve como uma causa final do seu desenvolvimento. Desenvolver-se e realizar-se implica, principalmente, fazer coisas que são concebidas como dotadas de valor, que são julgadas valiosas e são mantidas pelos humanos e transmitidas de uma geração à outra.

Diferentemente do que propõe a Pedagogia da Infância quando afirma que a educação infantil é um lugar de vida/espontaneidade e não de ensino/estudos, consideramos que a escola não precisa se abrir à vida; pelo contrário, ela precisa se abrir ao mundo, e, para que ela se abra ao mundo permanente das linguagens públicas, do legado que a história nos deixa e ao mundo humano comum que o espaço público oferece a cada um de nós, é necessário que a escola se constitua como um lugar à parte. A escola está para além da vida biológica, ela não é família (nem extensão dela) e também está para além da vida social (ela não é cidade), isso, a fim de a criança conseguir adquirir os conhecimentos que farão dela um humano do seu tempo. Portanto, a vida da escola não é de modo algum a escola da vida.

Qualquer observador poderia notar que a escola se abriu agora para a “vida” no sentido de se abrir para a rua. O resultado é um descenso simultâneo do nível de conhecimentos e do prestígio da instituição. A escola se “fechou” cada vez mais ao esforço prolongado, à exigência, ao

entusiasmo pelo estudo, à pontualidade e à pulcritude. Deixou entrar o trivial, o mundo da televisão, e sair a cultura (ENKVIST, 2014, p. 74).

Nessa direção, poderíamos destacar que é a não abertura que possibilita aos novos alcançarem o pensamento e serem familiarizados, lentamente, com as linguagens públicas e suas conquistas, por exemplo, lidar com o tema da liberdade. É por isso que a escola é um lugar em que o presente, o imediato, o prazeroso, o espontâneo e o instantâneo devem ser suspensos, isso, para em um futuro de médio e longo prazo propiciar outras formas de prazer e interesse. É por isso, também, que Arendt reserva à escola um lugar destacado, como sendo a “[...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição de alguma forma, da família para o mundo” (ARENKT, 2013, p. 238). A educação escolar, na contramão dos pressupostos da Pedagogia da Infância, não ocorre somente de acordo com o estado presente das crianças, mas deve acontecer de acordo com seu estado futuro possível e melhor⁷⁵, sempre ancorada na ideia de humanidade e mundo humano comum.

O professor, como lembra Larrosa (2018), é aquele que dá tempo, faz tempo. Primeiramente, porque ele sabe que o mundo não começa agora, e entende que os novos chegam a um mundo que já existe e, portanto, sabe que dar o mundo é dar um mundo velho, um mundo anterior, feito de tempo e que mostra os traços, as rugas, as podridões do tempo; mas também sabe que dar o mundo é dar inclusive as possibilidades do mundo e as possibilidades de renovação e de rejuvenescimento do mundo. Em segundo lugar, porque a própria escola é, fundamentalmente, uma forma institucionalizada de dar tempo: um espaço para a *skholé*, para o tempo livre.

A instituição escolar passa a ser um espaço de suspensão da vida diária, do fluxo diário. Para isso, ela artificializa-se e se apresenta como um espaço criado e planejado pelos adultos que, intencionalmente, educam e ensinam as crianças em seu interior. Para Masschelein e Simons (2017), a educação escolar promove o tempo em que as necessidades imediatas, espontaneístas e diárias que ocupam a vida das crianças podem ser deixadas para trás; sentido este impresso no próprio significado da palavra escola (*Skholé*), tempo livre, estudo, adiamento, discussão, ensino. Tem-se, contudo, cada vez mais consciência de que a escola não ensina⁷⁶, que não

75 Charlot (2013), afirma que não existe pior erro pedagógico do que atribuir uma natureza aos alunos, porque é a própria negação da educabilidade, da condição humana.

76 Decorre daí o dizer de muitos professores que afirmam terem ingressados na docência porque

educa, que não oferece atrativos às crianças, que não é um lugar agradável, não é um lugar de recreio; a palavra escola traiu a sua própria origem etimológica.

O termo “natureza”, portanto, contrapõe-se ao “cultural”. O natural, como vimos, é inato, é o biologicamente determinando, o que não se escolhe nem se aprende, mas se padece; em contrapartida, o cultural é o aprendido, o que recebemos – por bem ou mal – de nossos semelhantes, o que escolhemos ou imitamos, tudo o que fazemos deliberadamente. Nesse sentido, podemos considerar que a educação escolar produz na criança uma espécie de segunda natureza, ou seja, insere e familiariza os novos com a cultura, faz a passagem de um saber espontâneo (ou de sua ignorância) para um saber sistematizado (para a ciência).

3.3 Educação familiar e educação escolar (infantil)

Para a Pedagogia da Infância, o espaço escolar deve basear-se na convivência complementar ao espaço da família, e ser reconhecida como uma extensão do lar e da família. Quiçá, a educação escolar deva se pautar pela educação realizada no interior da família.

Considera-se que as funções da Educação Infantil sejam marcadas por ações espontâneas, casuais e fortuitas que reproduzem, meramente, no interior da instituição, as ações que são realizadas no âmbito familiar. Além disso, chama a atenção para a valorização do conhecimento cotidiano da criança; logo, qualquer coisa que seja “ensinada” para a criança precisa ter vínculo com o cotidiano dela; é necessário que ela consiga aplicar isso em casa, na sua rotina.

Nessa direção, poderíamos indagar: Se as instituições de educação infantil não possuem por objetivo o ensino e a aquisição de conhecimentos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições diante de outras, por exemplo um parque, onde a criança brinca e interage livremente? Não seria mais conveniente se, ao invés de

gostam das crianças, porque querem ter uma boa relação com elas, posto que acreditam no poder da relação, e que a ideia de instruir pode esperar, pois o mais importante é saber chegar à criança, estabelecer um vínculo com ela. A nossa insistência é que um professor precisa ser professor de alguma coisa; um professor não é especialista em relações, em cultivar relações; é claro que a relação que deve importar é a relação com o mundo, implicada no estudo, na relação estudiosa com o mundo, radicalizando-se a ideia arendtiana de que entre os dois amores que constituem a escola (o amor ao mundo e à infância), o amor ao mundo é o primeiro. Ou, como asseveram Masschelein e Simons (2017), a escola não existe primeiramente para as crianças, mas para o mundo.

defender a institucionalização da educação infantil, se aceitasse a posição de que esta etapa da educação poderia ficar a cargo da família, uma vez que esta é considerada um espaço complementar à educação familiar? Não seria a exacerbação da liberdade, ou, então, o não reconhecimento desta como uma categoria política para a qual precisamos educar (instruir o cidadão) a própria anunciação do abandono da criança? É a criança que humaniza o adulto ou o adulto que a humaniza? O(a) professor(a) continuará a ser o(a) tio(a) ou o(a) jardineiro(a), mas sem tesoura de podar/influenciar, quem sabe só com água? Afinal, de onde surge esse preconceito contra tudo aquilo que tem a ver com a escola? Ou, dito de outro modo, o que ainda justifica a necessidade da escola e/ou educação escolar nos dias de hoje?

Como bem lembra Savater (2012, p. 163, grifo nosso), “o saber que a escola pretende transmitir *não é a soma de conhecimentos e experiências aceitas pelos pais [...]*, mas o conjunto de conteúdos culturais básicos socialmente aceitos”. Não é por outra razão que a criança vai à escola: “[...] para se pôr em contato com o saber de sua época, não para ver confirmadas as opiniões de sua família” (SAVATER, 2012, p. 163-164). Nesse sentido, podemos afirmar que educamos para a vida adulta e não para ver confirmados os desejos infantis.

Importa destacar, também, que a educação escolar luta contra a fatalidade social⁷⁷, se opõe à fatalidade social, o que faz com que o filho do pobre nem sempre tenha de ser pobre, que o filho do ignorante nem sempre tenha de ser ignorante, e que o filho dos excluídos, daqueles que de alguma forma não tinham colocação social, possam alcançar sua colocação e lugar social. A educação luta contra essa fatalidade, que faz com que os filhos tenham de repetir os erros, as deficiências e as carências de seus pais (SAVATER, 2018).

Assim, é em razão de seu papel social e político que, diferentemente de uma extensão familiar,

[...] a escola implica uma relativa autonomia quanto à “família” em um sentido amplo. Ela deve ser destacada, em certa medida, do que os jovens trazem para a escola (da sua família, vizinhança, comunidade de origem). É claro que os jovens são muito diferentes no que diz respeito às suas origens, e essa desigualdade pode pesar sobre a sua liberdade

⁷⁷ Poderia dizer que a escola me salvou duas vezes. Primeiro, por ter-me afastado do destino que meus pais haviam previsto para mim; segundo, por ter me afastado das condições econômicas e sociais que estavam previstas para mim.

para modelar o seu próprio futuro (DUSSEL; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 159).

Não significa que a escola negue as origens desiguais ou familiares. Significa, isso sim, que ela não as toma como ponto de partida. Por isso, como lembram Masschelein e Simons (2017), a escola deve ser um espaço de suspensão, a fim de que essas diferenças (de origem) “[...] não se tornem ou permaneçam determinantes para o futuro desses jovens” (DUSSEL; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 159). Nesse sentido, ser aluno quer dizer ser tratado pelo primeiro nome (ser tratado como um ser singular) e não pelo nome de família, nome de classe social, tipo etc.

Em consonância, para Bueb (2008, p. 95-96) deveria ser o próprio objetivo da família de “[...] fazer com que os jovens ‘voem’ o mais cedo possível, lançá-los ao mundo. [...] as crianças precisam de comunidades estabelecidas, onde cresçam com outras crianças da mesma faixa etária e onde possam escapar da assistência em excesso [da família] [...].” Ademais, a família é, sem dúvida, a célula-núcleo da sociedade humana; é nela que está o cerne do desenvolvimento das crianças. A educação escolar (e outras instituições), contudo, completam a boa educação familiar. É ela que ajuda a fortalecer a própria família. A educação escolar desonera a família; ela exige capacidades, virtudes e conhecimentos que podem até ter sido transmitidos na família, mas, com frequência, não são experienciados nela.

Desse modo, não se trata de a educação escolar ter de se diferenciar ou igualar à educação promovida pela família. Casualmente aquilo a que ela se propõe pode ou não entrar em consonância com a educação familiar. O importante é que ela proponha, porque a sua exigência, no que concerne ao desenvolvimento subjetivo de cada aluno, é de outra ordem. Diferentemente da família, ela exige a superação de si mesma por parte de cada aluno, sempre em tensionamento com o mesmo movimento empreendido pelo outro, o que, por óbvio, é gerador de conflitos, motivo pelo qual precisa ser problematizado em diálogo. Podemos considerar, destarte, que os saberes e conhecimentos colocados sobre a mesa de cada sala de aula pelo professor, são saberes e conhecimentos que a família não pode ensinar e que, por isso, só podem ser aprendidos na escola, além de estarem para além dos preconceitos consolidados, na maioria das vezes, no seio familiar. Não obstante, é isso que faz uma escola ser escola e não outra coisa. Se falharmos nisso, então, sim, a escola será apenas uma extensão familiar, um parquinho, um *shopping*, um café, tudo menos o que até aqui entendemos por educação escolar.

No entendimento de Stemmer (2006), a educação escolar deve ser considerada um processo educativo direto e intencional por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano. Igualmente, tratar a instituição de educação infantil como instituição escolar é não só procedente, como permite questionar as propostas pós-modernas que a colocam como um espaço de debates e conversas, negando o ato de ensinar, descaracterizando o papel do professor e tornando a criança uma abstração construída individualmente.

Martins Filho e Martins Filho (2008), pesquisadores da Educação Infantil, mostram o quanto perigoso pode ser endeusar as crianças em um mundo à parte ou, então, supervalorizá-las como independentes da assimilação dos conhecimentos socialmente produzidos e existentes. Para os autores, a perspectiva da Pedagogia da Infância ajuda a desvalorizar o ato de ensinar e a descharacterizar o próprio professor de sua função.

Essa tendência da negação ao ensino; ao conteúdo; à intencionalidade do professor; à creche e à pré-escola, não podendo ser desconsiderada como escola, lugar para transmissão de conhecimentos, é explicitada pelos estudos hegemônicos na área da educação infantil. Compreendemos que tais estudos, na ânsia de afastar os antigos fantasmas do ensino na educação infantil, afirmam que o professor, neste nível de educação, não ensina, apenas orienta, observa, estimula e partilha relações. Há uma nítida pretensão de furtar a educação infantil da função precípua da educação escolar, ou seja, o ato de ensinar (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2008, p. 11).

Dito de outro modo, a partir dos estudos de Martins Filho e Martins Filho (2008, p. 13),

Observa-se a desintelectualização do trabalho docente, o distanciamento dos professores com o compromisso de ensinar; por fim, tal perspectiva transforma as práticas educativas em momentos de relações cotidianas, relações interpessoais, de aplicação de técnicas padronizadas e insignificantes para o desenvolvimento das crianças. É evidente que tal concepção resulta numa desvalorização do processo de ensino e aprendizagem, bem como da transmissão de conhecimento. Nesse caso não se trata apenas da negação do ensino e da aprendizagem nos processos educativos destinados às crianças, mas de uma fragmentação e um esvaziamento mais acentuado, isto é, trata-se da desqualificação e da desprofissionalização do profissional do magistério.

Transmitir ou transferir um saber entre um sujeito que é possuidor desse valor (o professor), aquele que sabe, e outro indivíduo

em formação/desenvolvimento (o aluno), considerado hierarquicamente inferior e depositário da ação formadora porque não sabe, tem a ver com a aprendizagem por meio da comunicação com os semelhantes e da transmissão deliberada de pautas, valores, técnicas e lembranças, e é um processo mais que necessário para se vir a adquirir a plena estrutura humana, como bem-definiu Savater (2012). Afinal, o conhecimento sempre foi algo digno de ser acumulado, preservado, transmitido.

Ademais, enquanto os teóricos da Pedagogia da Infância pensam que a Educação Infantil deva ser uma extensão da família, assumimos posição contrária, levando em conta que nesta etapa as crianças precisam ser ensinadas, que necessitam da intervenção e interditos dos adultos, seja na higiene, na alimentação, na aquisição de conhecimento sobre o corpo, etc.; trata-se de um cuidado que está para além do mero limpar e alimentar, como entendem os defensores da Pedagogia da Infância. A intencionalidade da instituição escolar, portanto, é de outra ordem, ou seja, assume o compromisso com o mundo comum. Consideramos que cuidar significa também ensinar, produzir o humano na criança e sua relação com ele, movimento que passa pela alimentação, pelo caminhar, pelo movimentar-se, pela higiene etc.

González e Fensterseifer (2009, p. 18) corroboram com a ideia de que a educação escolar tem por função “preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), viabilizando sua inserção e sua ação no mundo, por meio da qualificação da capacidade de interlocução, colocando-se à altura dos problemas de seu tempo”. Ou, ainda, conforme Larrosa (2018, p. 237), a noção de escola como separação de tempo tem a ver com a ideia de que

[...] os gregos inventam um estranho dispositivo que consiste em que os pais, para a educação dos filhos, têm que entregá-los à escola. Nesse sentido a escola não é uma [...] continuação da família. Por isso é que a escola perde sua potência tanto quanto se subordina [...] à família. Os empresários e os vendedores não deveriam ter lugar na escola, mas tampouco devem os pais. A família, a produção e o consumo, são lugares de desigualdade, e se a escola ainda quer ser um espaço-tempo igualitário, tem que suspender tanto a desigualdade do nascimento quanto a desigualdade da economia. A escola dá a todas as crianças (por um tempo) o luxo do tempo livre e da igualdade, e isso só pode ser feito se as crianças e os jovens forem liberados do trabalho e se forem retirados da família.

Na esteira do pensamento arendtiano, podemos afirmar que a instituição escolar ocupa um lugar à parte, um lugar que rompe, desativa

e tensiona os fluxos diários, rompendo com a pressa, com as necessidades imediatas e espontâneas, com o intuito de mostrar a cada aluno aquilo que vale a pena desejar. Ou, como lembram Masschelein e Simons (2017, p. 31), o que a escola faz “[...] é prover o tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças [...] podem ser deixadas para traz”.

A educação escolar, portanto, deve estar preocupada com os valores e os princípios republicanos, por isso, permite, de certo modo, retirar as crianças da família – colocar em suspensão por um certo tempo (SAVATER, 2012), inclusive para protegê-las, uma vez que há situações em que o contexto familiar pode ser um ambiente hostil, e até violento, mas parecer natural para os seus membros. Além disso, o espaço familiar pode ser justamente o refúgio de preconceitos antirrepublicanos. Ou, então, ao centrarmos a escola como espaço privilegiado do saber sistematizado, afastamos as crianças do cotidiano, o que não significa que este será ignorado. A escola garantiria as especificidades dos saberes e conhecimentos, protegendo as crianças da exclusividade das convicções familiares e de outros lugares, o que explica por que a conexão entre educar e instruir⁷⁸ é tão importante e necessária de ser mantida.

3.4 Igualdade, simetria e desigualdade, assimetria

Ao se levar em consideração a complexidade das necessidades humanas e dos artifícios humanos criados para satisfazê-las, passa-se a exigir espaços para que a transmissão de saberes possa orientar os humanos à humanidade, permitindo a cada um encontrar o lugar no mundo humano. Entre estes espaços está a instituição escolar, e é por meio da educação escolar que se testemunha no humano um déficit ontológico inicial que o impede de chegar por sua própria condição, por seus próprios procedimentos, à humanidade.

78 A expressão “instruir” tem sido traduzida por “ensinar”. Assim refere-se Fensterseifer (2013, p. 146): “[...] a nós professores e futuros professores não nos é permitido descuidar do conhecimento e nem relaxar com as normas que viabilizam o processo de educação escolar, mesmo sabendo do caráter histórico social de ambos. Se só nos preocupássemos com o conhecimento, poderíamos facilmente formar ‘monstros hábeis’, se só ensinássemos normas, estaríamos promovendo um ‘catecismo laico’. Assim sendo, consideramos que a função da escola em uma sociedade democrática e republicana é educar ensinando e ensinar educando. Arte que se encontra sempre em algum ponto entre o ‘abandonar’ e o ‘sufocar’ as novas gerações, a nós todos cabe, em cada contexto, encontrar a justa medida”.

Importa lembrar, todavia, que se fôssemos imortais a construção de uma cultura seria possível sem a educação escolar. Haveria apenas uma circulação horizontal dos saberes adquiridos livremente na eternidade da vida dos sujeitos. Além disso, poderíamos constituir tradições e, mesmo, instituir uma cultura sem a necessidade de uma escola. É por isso que os deuses não vão à escola. Afinal, eles já sabem de tudo e todos e, ainda que não soubessem, teriam à sua disposição todo o tempo para aprender.

Nós, contudo, não somos imortais, e a fragilidade da vida humana veio impor a exigência da escola e a urgência do ensino e da educação escolar. Assim sendo, para vencer a linearidade irreversível do tempo, os humanos tiveram de criar alguns mecanismos de transmissão dos saberes das gerações anteriores às gerações futuras, relações de ensino marcadas por uma diferente e desigual conexão ao saber dos sujeitos comprometidos nessa ligação. Para Fensterseifer (2013, p. 134), as relações de ensino são compreendidas da seguinte maneira:

É sempre importante não esquecermos que o que funda uma relação pedagógica não é uma determinação divina, nem natural, nem do poder da força, mas uma racionalidade fundada no poder argumentativo que determinados conhecimentos propiciam, e que, por não estarem disponíveis igualitariamente entre alunos e professores justificam essa relação. Nesta *relação desigual* é que reside a diferença fundamental entre relações pedagógicas e relações políticas em uma sociedade democrática, pois nesta última o pressuposto é justamente uma situação de igualdade fundante, enquanto na primeira o objetivo é a paulatina redução de uma desigualdade fundante (grifo nosso).

A nosso ver, é justamente o contrário que sugere a Pedagogia da Infância, isto é, a igualdade/simetria nas relações pedagógicas, o que por si só é um perigo, principalmente quando nos referimos ao não reconhecimento intergeracional⁷⁹ e ao papel de cada um (aluno e professor, criança e adulto) no processo formativo. Como consequência, segundo Lajonquière (2002), assumir essa perspectiva provoca no professor o deslocamento da posição de sujeito suposto do saber, abolindo sua autoridade de mestre e, consequentemente, renunciando o ato educativo e alimentando diversas formas de manifestações de camaradagem simpática como meio de estabelecer supostamente uma melhoria na relação professor-aluno. O medo de qualquer autoridade desqualificou a autoridade docente, e a criança passou a reinar em suas dependências atuais e futuras.

79 Para Guillot (2008, p. 90), “a inscrição no vínculo intergeracional não significa que os antigos têm razão: ela é a condição para ‘encontrar seu lugar’ e, a partir desse lugar reconhecido, a partir desse solo adubado, tornar-se, por sua vez, um jardineiro dos possíveis”.

Nós vivemos num mundo “humano”, quer dizer, quase que inteiramente produzido, modificado e transformado por nós mesmos, por nossas ações técnicas e simbólicas (com o fundamental concurso da linguagem) que formam o universo cultural onde vivemos e que precisa ser transmitido de uma geração à outra, sob pena de se produzir uma interrupção na continuidade do próprio mundo. Pensar que o mundo “começa comigo” [ou com a criança] é apenas uma forma – narcisista – de destruí-lo (BRAYNER, 2015, p. 22).

Sem a mediação dos adultos, a infância corre perigo. A criança não sobrevive ao modo de criança, nem se constituirá em adulto (com as prerrogativas políticas que lhe são inerentes em sociedades democráticas, por exemplo: liberdade e igualdade). Para Arendt (2013), o respeito à criança implica a dupla autoridade do adulto e da tradição dos saberes e da cultura. Para Gordon (1999, p. 179-180, tradução nossa), a importância da abordagem de Arendt não é meramente a sua ênfase na dupla responsabilidade dos educadores, “[...] mas também na sua ajuda para compreender como estas duas responsabilidades estão ligadas: que as crianças não poderão ser revolucionárias e criativas se os educadores não as introduzirem primeiro aos valores e ideias do passado”⁸⁰.

Ademais, quando os teóricos ligados à didática da Pedagogia da Infância afirmam que as crianças já são cidadãos plenos⁸¹ e iguais (em posição e conhecimento), o alerta de Arendt é o de que a crise da relação com a infância se aprofunda justamente quando estes decidem modernizar a educação, ou seja, pensar a relação parental e escolar de acordo com o modelo da relação democrática, sem se darem conta das consequências sérias que esta opção teria, necessariamente, sobre a vida das crianças. No entendimento de Savater (2012, p. 101, grifo nosso),

É um disparate aplicar rigorosamente, desde a pré-escola, o princípio democrático de que tudo deve ser decidido entre iguais, pois as crianças não são “iguais” a seus professores no que se refere aos conteúdos educacionais. Elas são educadas justamente para que mais tarde cheguem a ser iguais em conhecimentos e autonomia.

Na perspectiva da Pedagogia da Infância, a relação educacional é composta por uma *simetria* entre professor e aluno. Dito de outra forma,

⁸⁰ “[...] but also in her helping us to understand how these two responsibilities are connected: that children will not be able to be revolutionary and creative unless educators first introduce them to the values and ideas of the past”.

⁸¹ Não obstante, como os teóricos da Pedagogia da Infância, ancorados na vertente sociológica, consideram as crianças como já sendo cidadãos plenos, então é melhor deixá-las viver livremente e tornar a vida das mesmas “mais feliz e prazerosa” no âmbito escolar. Se, contudo, são iguais, como podemos justificar a tutela?

há uma *igualização* e um *nivelamento* das relações intergeracionais (crianças e adultos, alunos e professores)⁸². A posição do adulto ante a infância, que deveria ter como princípio a apresentação do mundo e a responsabilidade pelos recém-chegados, tem sido relegada a segundo plano pela Pedagogia da Infância. Extingue-se entre as crianças e adultos, alunos e professores, as relações esperadas, pautadas no ensino e na aprendizagem (os adultos conhecedores e coautores desse espaço comum são incumbidos de acolher os novos). Essas categorias são ignoradas como também é o percurso desejável de todo o ser humano: da condição de heteronomia para a de autonomia. É tarefa da educação escolar, a nosso ver, resguardar as crianças e, igualmente, prepará-las para atuar como pessoas da vida pública, isto é, para experienciarem a diferença, a *doxa*, a pluralidade em um ambiente entre iguais (adultos).

Na mesma direção, Carvalho (2014, p. 821) pondera que, inerente ao ofício do professor, a responsabilidade

[...] é a fonte mais legítima da *autoridade* do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele reservado a seus alunos. Ora, enquanto a marca do caráter *político* de uma *relação* é seu compromisso com a *igualdade* entre os que nela estão envolvidos, a de uma *relação pedagógica* é o mútuo reconhecimento da *assimetria de lugares* como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser. Uma assimetria cujo destino é o progressivo e inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo (grifo nosso).

Reconhecer a assimetria na educação escolar é fundamental; caso contrário, leva a crer que se esquece de uma das principais razões de se engajar na educação, a saber, a de “[...] descobrir o que realmente se deseja ou precisa” (BIESTA, 2013, p. 41). Por isso, a educação escolar consiste em um espaço especial – à parte, como lembra Arendt (2013) – da atividade humana e que tem por especificidade o ensino, transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade. No entendimento de Carvalho (2013), é fato que todos os humanos educam e ensinam os outros humanos; também é fato que o professor o faz não accidental ou eventualmente, mas como escolha de inserção profissional e social. Para nós, professores, educar por meio do ensino é mais do que uma contingência da condição humana – é uma escolha profissional que exercemos em instituições com regras, saberes

82 Daí decorre a alusão de Arendt (2013) aos dotados e aos não dotados, com a sua convicção, de acordo com a qual a igualização é um nivelamento por baixo, que desfavorece os mais dotados (adultos).

e, inclusive, hierarquias que lhes são peculiares. O estado republicano zela por este lugar duplamente, pela garantia de uma licença política, que tem como correlato um pressuposto epistemológico (tem-se um diploma que habilita assumir uma função).

Só pelo ensino, isto é, pela comunicação assimétrica (desigual) de um saber entre sujeitos diferentemente situados ante a esse saber (professor e aluno) é que o patrimônio dos saberes pode continuar a ser salvo e prolongado, conservado e renovado. Arendt considera que o professor é responsável pela transmissão às novas gerações do patrimônio da humanidade, passando pelo trampolim da tradição para que elas ganhem força com conhecimento de causa.

Em Arendt (2013), a transmissão do mundo não pode ser separada da renovação. Nessa especificidade, Savater (2012, p. 141) pondera que: “[o ensinar] transmite porque quer conservar; e quer conservar porque valoriza certos conhecimentos, certos comportamentos, certas habilidades e certos ideais” que não deveriam ser relegados ao esquecimento. É preciso levar cada nova geração a participar da visibilidade conquistada pelas gerações precedentes. É necessário tornar os novos capazes de ver o que viram os mais velhos. Que esse olhar dos novos se alargue a novas paisagens sem deixar de se enternecer com isso.

A fim de evitar mal-entendidos, Arendt (2013, p. 242) manifesta que:

[...] o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, em uma atitude conservadora.

Nesse sentido, é preciso salvar a conservação – a transmissão do mundo por meio da cultura e dos saberes na escola – do conservadorismo (político). Em consonância, para Garcia (2009, p. 200) a autoridade na educação escolar “[...] não apenas faz sentido por se tratar de relações entre adultos e crianças, mas também porque a responsabilidade que os adultos assumem pela conservação do mundo no qual as crianças chegam é condição para que as novas gerações possam iniciar novos acontecimentos”. Desse modo, sem preservar um mínimo de atitude conservadora, a educação escolar torna-se impossível, e, nisso, assentam-se aspectos e dificuldades centrais da educação moderna. Importa destacar que a perspectiva arendtiana de conservação é fundamental na educação, nas

relações entre adultos (professores) e crianças. Quando aplicada à política, ou nas relações entre iguais, ou entre adultos, contudo, tem consequências inversas das do âmbito educativo. A responsabilidade presente na educação escolar para com o mundo realiza-se a partir da conservação daquilo que oferece estabilidade, enquanto na política isso ocorre a partir da renovação.

Se na política uma atitude conservadora pudesse impedir a renovação constante do próprio mundo, posto que este é feito por mortais e, como tal, se desgastasse e pudesse vir a ser mortal como seus habitantes, na educação é condição indispensável para preservar e introduzir as futuras gerações em um mundo velho. Ainda, por mais revolucionários que os professores possam ser em suas ações, “[...] é sempre do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição” (ARENDT, 2013, p. 243).

A atitude conservadora da educação perante o mundo não tem a ver com aceitar a sua condição, mas reconhecer que talvez possamos encontrar em nossa história e em nossos feitos algo que ainda possa nos oferecer sentido e nos reúna. É justamente pelo fato de não sermos apenas seres naturais, mas também mundanos, isto é, constituídos de toda a artificialidade daquilo que criamos, das heranças culturais que recebemos do passado, da relação com os objetivos e espaços que nos cercam, que a educação e a política existem. É nossa mundanidade que possibilita a política, uma vez que nos reúne a partir do que temos em comum, que é o próprio mundo, e é este que precisa ser apresentado ao educarmos.

A ideia de conservação aparece ainda nos escritos de Masschelein e Simons (2014, p. 164), para quem, “[...] a educação é conservadora [porque] ela conserva coisas (palavras, práticas) como coisas inacabadas, [...] para que os alunos possam começar de novo *com* essas coisas, *com* o mundo. Elas podem agora obter significado novamente, ou obter um novo significado”. Quando a educação é conservadora, mantém-se entre nós a possibilidade de que a natalidade possa se atualizar mais tarde pela ação. Nas palavras de Duarte (2010), a introdução gradual e lenta do recém-chegado ao mundo humano é sempre fundamental para que este tenha a capacidade de responder ao nosso mundo, isto é, de declarar e, assim, revelar algo novo sobre esse velho mundo. De acordo com Brayner (2015, p. 22)

[...] para nos situarmos em um universo especificamente humano, necessitamos que, ou as gerações anteriores que já estão no mundo há mais tempo – os adultos –, ou as pessoas com quem nos relacionamos cotidianamente, ou certas instituições previstas para tal fim – a escola – nos forneçam, bem ou mal, os predicados para responder a certas

questões fundamentais, do tipo: a) quem eu *sou*? (nossa identidade psíquica, emocional, afetiva, étnica, sexual, profissional etc.); b) como posso *conhecer* o mundo em que vivo para me conduzir nele? (nossa identidade cognitiva); c) como devo me *relacionar* com os outros? (nossa identidade moral) [...]. Chamemos o processo que nos proporcionará os predicados necessários para responder a este tipo de questão, de *projeto de subjetivação* (grifos do autor).

Ademais, para que os alunos consigam dar um novo significado, construir uma experiência, é preciso, como afirma Carvalho (2010), familiarizar os novos com as heranças históricas: a literatura, as artes, as ciências, a filosofia, os valores e as práticas sociais por meio dos quais foram legadas a compreensão do mundo e também a possibilidade do surgimento de novas formas de expressão. Ou, no entendimento de Arendt (2013), transmitir o legado consiste em deixar uma herança, e, por isso, os antecessores devem decidir o que e como entregar o seu legado para aqueles que chegarão. Essa herança não se compõe apenas por aspectos materiais, mas inclui saberes e conhecimentos, princípios e compreensões. Arendt, como vimos, coloca a educação escolar como transmissão do mundo, não como preparação para a vida, ou como mero adestramento em forma de vida. Uma transmissão que é, ao mesmo tempo, conservação e renovação. A visão de discernir é um elo entre uma geração à outra, algo que nós partilhamos com aqueles que viveram aqui neste mundo, mas em outro tempo.

A transmissão, desse modo, não tem a ver com reproduzir o patrimônio tal e qual, recitá-lo sem alterações, mas justamente com a ideia de enriquecê-lo, vivificá-lo e renová-lo. Como as crianças nascem em um mundo em que são novos e que desconhecem, um mundo que as precede e que lhes sucederá, é responsabilidade da educação escolar transmitir esse mundo e entregá-lo como uma herança, porém como uma herança que não está acompanhada de nenhum testamento, como lembra Arendt (2013). Ou seja, reside aí a possibilidade de que os novos possam aperfeiçoar e modificar/renovar o mundo ao mesmo tempo em que o recebem dos mais velhos. É preciso agradecer até a posteridade a generosidade daqueles que nos precederam.

A educação, portanto, não é um processo natural; ela depende da intervenção dos adultos, uma vez que estes já conhecem o mundo. Em outras palavras, trata-se de um olhar responsável à criança, e não de um olhar exclusivo da criança (de suas necessidades, vontades e indagações,

o que não significa que estas não sejam importantes, mas não podem ser pensadas como exclusivas/absolutas e determinantes).

Contrariamente, as teorias que desejam emancipar e tirar as crianças dos padrões originários do mundo humano comum (mundo adulto, que é considerado adultocêntrico), sob a égide da igualização, provocam o próprio abandono e exclusão da criança do mundo, mantendo-a artificialmente no próprio mundo (se é que podemos chamar isso de mundo), descaracterizando e desconsiderando que a criança é um ser em desenvolvimento (que precisa do resguardo do adulto), e constroem uma muralha da suposta “autonomia infantil”. A nosso ver, os pressupostos da Pedagogia da Infância corrompem a condição da infância, ao desejarem emancipar as crianças da autoridade dos adultos (imprescindível para o desenvolvimento e formação das mesmas), sujeitando-as a uma autoridade muito mais tirânica: a do próprio grupo, ou da maioria.

Uma criança cedo “liberada” dos adultos não é uma criança livre, mas uma criança sob influência[s] [...] ambientais, midiáticas, grupais, comunitaristas, tribais. Os pares não são melhores que os pais. O problema é que o afastamento do adulto leva a não se inscrever no laço intergeracional, a não se situar em uma história [comum], a crer que um presente, de resto preservado, pode e deve renegar o passado odioso para fecundar um futuro radiante (GUILLOT, 2008, p. 27).

Instruir e educar os novos implica, portanto, inseri-los numa herança que nos é comum; tem a ver com possibilitar aos que chegam ao mundo a oportunidade de “[...] escolher suas companhias entre homens, entre coisas e entre pensamentos, tanto no presente como no passado” (ARENDT, 2013, p. 222). Em síntese, a educação escolar permite a passagem da criança do âmbito privado (família) para o espaço público (política), “[...] viabilizando sua inserção e sua ação no mundo, por meio da qualificação da capacidade de interlocução, colocando-se à altura dos problemas de seu tempo. [...] Cabe à escola colocar-se como ponte entre o passado e o futuro das gerações humanas” (FENSTERSEIFER, 2013, p. 138), algo que não é possível de ser atingido por conta própria, sem interditos e influências desde a mais tenra idade.

3.5 Não diretividade e diretividade

Como vimos, o não diretivismo (*laissez-faire* pedagógico) marca as práticas pedagógicas da didática da Pedagogia da Infância. Com ele, introduzem-se as práticas espontâneas na sala de aula e se reforça a ideia de

que a criança é a condutora do seu próprio desenvolvimento, de que ela já sabe sobre o mundo e as coisas. É ela quem deve ser a mola propulsora do processo educativo. Sob este ponto de vista, conceitos como o de aluno, ensino, professor, transmissão, conhecimento, repetição, conservação, passado, tradição, recebem valoração visivelmente negativa. Há, nesse sentido, uma impostura pedagógica que não é nada boa para a pedagogia escolar. Afirma-se que a especificidade da escola não é a aquisição de conhecimento e a transmissão de determinados saberes – a transmissão do mundo por meio da necessária mediação da cultura. Dessa maneira, o que se nota é uma mudança geral na relação adulto-criança.

Os adultos de hoje quando se endereçam às crianças não o fazem em cumprimento de um dever-ser retroativo, mas no intuito de procurar satisfazer as demandas de “*his majestly the baby*”, lembrando a expressão freudiana. Dessa forma, cada vez que um adulto se endereça a uma criança não é improvável que experimente a tentação de vir a poupar-lá de todo tipo de restrições. Infelizmente, se porventura assim o for, a legalidade educativa não pode menos do que acabar sendo embaralhada (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 189).

Segundo Savater (2012, p. 90), todavia, é preciso lembrar que

a criança não sabe que ignora, isto é, não sente falta dos conhecimentos que não tem. [...] É o educador quem dá importância à ignorância do aluno, porque valoriza os conhecimentos que lhe faltam. É o professor, que já sabe, quem acredita firmemente que o que ele está ensinando merece o esforço que custa aprendê-lo.

Nessa direção, não há educação escolar sem se contrariar as convicções da criança. Além disso, conforme Enkvist (2014, p. 69), “[...] na escola se exige que todos os alunos aprendam e devem incorporar muitos conhecimentos assim que o tempo urgir. É caro e pouco eficaz esperar que a criança queira estudar e, pelo contrário, é mais seguro e econômico ensiná-la”. A escola não pode ser somente um lugar de encontro, mas, sim, tem de dar garantia de resultados. Ensinar é sempre “*ensinar ao que não sabe*, e quem não indaga, constata e deplora a ignorância alheia não pode ser professor [...]” (SAVATER, 2012, p. 29). Logo, há coisas que a criança não consegue realizar sem estranhamento, sem contrariar-se, sem ser levado a pensar sobre si e seu próprio contexto, sem ter opções para que possa realmente fazer escolhas. Isso nos faz recordar o significado do termo autoridade. Para Arendt (2013), a autoridade tem a ver com o autorizar a ser, a aprender, a crescer, e esse autorizar alguém a ser não tem a ver absolutamente a autorizá-lo a fazer qualquer coisa.

Na perspectiva arendtiana e também na de Guillot (2008), considera-se que os interditos são indispensáveis, pois, para que uma criança construa sua identidade, ela precisa de referências, de um enquadramento e, portanto, de proibições. Os interditos são estruturantes da liberdade a ser conquistada. Educar uma criança tem a ver, portanto, em lhe ensinar a interditar em si mesmo o que transgride o respeito, *a priori*, a todo ser humano. Mais além, Peters (1979) lembra que a educação escolar inicia as crianças em atividades e modos de conduta e de pensamento que possuem regras intrínsecas referentes ao que é possível para a ação, para o pensamento e para o sentimento nos vários graus de competência, relevância e gosto. Se os professores não estiverem convictos disso, deveriam arranjar outro ofício.

Para Savater (2012), todas as crianças, de fato, podem ser consideradas criativas, mas quanto às suas possibilidades, e não quanto à capacidade efetiva de realizá-las. De certo modo, podemos afirmar que não é isto que a criança quer, até porque se trata de uma imposição e não de uma deliberação mais ampla (debate democrático). O que a criança quer⁸³, segundo Savater (2012, p. 92), é,

[...] em primeiro lugar [...] que lhe entreguemos o universo com todas as suas tarefas e aventuras, que lhe ofereçamos os mínimos detalhes do que já existe sem lhe pedir permissão nem obedecer à sua vontade, que o *enriqueçamos* dando-lhe a chave do que o cerca e não que mergulhemos nele para pescar pérolas que, de todo modo, virão à luz no devido tempo.

As práticas não diretivas – como sugerem os adeptos da Pedagogia da Infância –, a nosso ver, deixam a criança abandonada a si mesma, ou melhor, à confusão perante um mundo que ela não conhece e não consegue compreender/interpretar sem a ajuda dos adultos. Se a criança é livre para aprender ou não, se ela aprende de acordo com suas motivações e seus ritmos, isso não significa absolutamente que ela seja capaz de determinar sozinha o que deve aprender. No entendimento de Guillot (2008), o não diretivismo é uma errância que, em nome da criança, lhe delega escolhas que, mesmo que expressem seu desejo, a abandonam à responsabilidade ilusória e àqueles que se encarregarão de retomá-la por sua conta. Toda

83 O ponto de partida do que propõe a Pedagogia da Infância é distinto das teorizações apresentadas por Arendt: para os teóricos da Pedagogia da Infância, a criança sabe o que quer; na perspectiva arendtiana, ela não sabe mas tem direito a algo que julgamos razoável para viver em um mundo humano. Ademais, no primeiro isenta-se o caráter propositivo da educação, já, no segundo, assume-se a intencionalidade.

pedagogia é diretiva na medida em que visa a finalidades que lhe dão sentido.

O que se tem pensado e procurado instaurar com a Pedagogia da Infância, como lembra Guillot (2008), é uma educação livre de interditos, uma espécie de sociedade sem escola, comunidades de crianças em autodeterminação etc. Desse modo, os adultos/responsáveis lavam as mãos e se tornam indiferentes. Com isso a escola, como afirmam Masschelein e Simons (2017), perde o seu significado e passa a ser domada pelas modas da vez. Do mesmo modo, os adultos dão as costas ao passado, esquecem-se de se endereçarem à criança em nome de uma dívida simbólica, isto é, “cuidá-la em virtude da manutenção de uma tradição filiatória, cuja contingência ‘cuidou’ necessariamente dele mesmo, e não pelo ganho narcísico – e, portanto, mina os próprios fundamentos do ato” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 42).

A proposta que anseia em promover uma autonomia às crianças por meio de práticas não diretivas, sanciona o abandono das mesmas, ou, nas palavras de Lajonquièvre (2009, p. 175), “a renúncia dos velhos ao ato de educar é uma forma de infanticídio”; alforriar/liberar uma criança é impedi-la de viver a própria infância, de ser criança⁸⁴. Ao se assumir tais pressupostos, incorre-se na desescolarização da própria escola e na descaracterização do próprio professor enquanto fonte de autoridade de que a criança tanto precisa para se desenvolver. A escola transforma-se em um lugar de vida, aberto ao sujeito interior e ao mundo exterior. O professor torna-se um mediador, animador, facilitador etc. Ele não deve usar os seus conhecimentos; exige-se dele que deixe as crianças livres aos desejos e anseios. Ele torna-se um organizador das atividades em sala, sempre partindo das experiências e dos conhecimentos das próprias crianças. Ele deve permitir que as crianças pesquisem e experimentem livremente, sempre acalentadas por uma atmosfera acolhedora e repleta de afetividade. O conhecimento do professor não pode ser repassado do professor para o aluno, uma vez que esse último o constrói. Não há necessidade de planejamento, posto que são as crianças que determinam o que, como e quando aprender.

Daí a insistência, igualmente comum, de que as práticas escolares sejam organizadas de forma a minimizar a interferência exterior às crianças e a fomentar sua livre escolha. Nessa perspectiva, o elo entre educação e

⁸⁴ Com isso o que pretensamente se faz em favor da criança e do que se considera o direito de ela viver a sua infância resulta no contrário, ou seja, na negação do seu direito de ser criança, de viver a sua infância.

“liberdade” manifesta-se por meio do cultivo de vivências escolares nas quais os alunos são alegadamente concebidos como protagonistas do ato educativo: assembleias que determinam as regras de convivência, a escolha de percursos formativos a partir de seus interesses e outras medidas análogas, que visariam reduzir ou eliminar o caráter rígido de um processo de escolarização fundado em modelos centrados no “mundo adulto” ou em um “currículo tradicional” e fomentar a autonomia individual (CARVALHO, 2010, p. 846).

Tudo se passa, conforme Carvalho (2017), como se bastasse o contato imediato e espontâneo da criança com as práticas sociais e suas linguagens para que essas venham a se revelar na complexidade de seus usos, de seus sentidos e de seus mecanismos de validação intersubjetiva. Daí decorre, ainda, segundo Carvalho (2017), o caráter desnecessário da referência a alguém a quem confiar a responsabilidade por sua iniciação na herança simbólica de que se constitui o mundo humano. Daí também a incompatibilidade entre ensino, autoridade e autonomia do sujeito. Desse modo, a criança, que deixa de ser aluno, ou aquilo que sobra dela, já não tem interesse nos conhecimentos exteriores que a escola pode lhe apresentar; é justamente a incompreensão de que a educação escolar, o ensino e os estudos são algo que interessa aos adultos e não à criança⁸⁵, não que ela não deseja conhecer ou saber, mas, como lembra Savater (2012), a curiosidade dela é muito mais imediatista e menos metódica do que o exigente para se aprender, mesmo que primariamente, aspectos da geografia, história, filosofia.

Na visão de Hannah Arendt (2013, p. 227-228), em consonância com o parágrafo anterior, isso reforça a ideia de que “em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente”. Para ela, as instituições educacionais parecem sempre estar predispostas a aderir “servil e indiscriminadamente” às teorias mais modernas e às metodologias que se dizem salvadoras da educação, entre outras “simpatias” que prometem revolucionar o ensino a partir de pedagogismos. Em síntese, trata-se de uma ilusão emergente pelo *pathos do novo* (ARENKT, 2013, p. 226), como se o novo (a moda da vez) fosse unicamente bom e levasse apenas ao progresso, ao aperfeiçoamento, ou, ainda, como se existisse um *telos* sempre positivo, bastando incorporar

85 Decorre disso o fato de que as pesquisas empíricas com as crianças obtenham respostas do tipo: “as crianças preferem o recreio”, “as crianças preferem brincar do que ficar na sala de aula”, tal como percebemos na análise de alguns textos apresentados na ANPEd durante o período analisado.

a novidade (em geral vinculado à tecnologia). É a velha crença de que hoje é melhor que ontem e amanhã será melhor que hoje.

No entender de Gusdorf (1973), a pedagogia é aquela não liga às pedagogias, pois esta passou a ser hoje qualquer coisa que faz sorrir a prole tristonha e descrente de muitos dos especialistas em ciências da educação, sempre prontos a aderir às últimas modas/novidades, às derradeiras modas didáticas, às sucessivas propostas dos técnicos cheios de grandes certezas e pequenas verdades, sempre prontos a recusar, depressa demais, práticas tradicionais.

Ademais, a escola não existe primariamente para as crianças, mas para o mundo. Aí está incutida a célebre frase de Arendt (2013) de que o amor à infância tem a ver com prepará-las com tempo para a renovação do mundo humano comum, isto é, a escola existe para seja possível a comunicação/transmissão e renovação do mundo. Logo,

[...] a educação, na medida em que filia, entre (os) outros, o mestre de plantão e o aprendiz circunstancial a uma tradição existencial, possibilita que cada um se reconheça no outro; isto é, que cada um reconheça que o outro porta uma marca semelhante à sua. Essa marca, enquanto traço do mesmo ato, torna possível ver-se e reconhecer-se direito no outro. Ora, pois, não devemos nos surpreender que a educação nos endireite na vida ou que seja graças a ela que venhamos a ter uma existência mais ou menos reta a respeito de certos ideais (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 173).

Toda educação, portanto, traz em si a possibilidade de se produzir direta e intencionalmente, na singularidade de cada criança, a humanidade, o legado produzido histórica e coletivamente na intersubjetividade humana. A escola é, por conseguinte, sempre um ato intencional. Por isso, em toda educação está em questão a transmissão de saberes e conhecimentos, ou, então, uma amostra daquilo que os antepassados souberam acumular. Como lembra Lajonquièvre (1999), porém, aquele que aprende algo não só adquire um certo domínio sobre algum dos mundos possíveis, mas também é marcado pelo apreendido no próprio coração da vida.

A instituição escolar tem a ver com o conhecimento elaborado e não com o conhecimento espontâneo; tem a ver com a diretividade e a intencionalidade e não com a não diretividade, com o não intencional. Se os pais, responsáveis e professores não assumirem a tarefa de familiarizar os novos no legado humano, na herança simbólica, falham na própria especificidade de seus ofícios. Todo ato educativo que se preze é diretivo. Educar é direcionar, conduzir, acompanhar, responsabilizar.

Um mundo sem adultos que se ocupam de educar as novas gerações é um mundo sem transmissão nem mediações. Um mundo em que as vidas daqueles que se iniciam nele não teriam qualquer possibilidade de se remeter para uma exterioridade e uma alteridade, sendo enviados, de forma destruidora, à solidão de si mesmos. Se a cultura transmitida faz algum sentido, o mesmo consiste em ajudar e cuidar; uma ajuda que, às vezes, é um forçar a criança para que se afaste de todas as suas familiaridades e se inicie na aventura do mundo humano comum. Não haveria aqui, então, rivalidade alguma entre o mundo do livro – os livros que os professores dão a ler e estudar – e o livro do mundo, mas, sim, uma sorte de continuidade esforçada e exercitante. Sem dúvida, a educação tem a ver com isso no seio da relação que une professores e alunos: é uma transmissão entre gerações na filiação do tempo.

3.6 Brincar (mundo da criança) e ensinar

Nas teorizações da Pedagogia da Infância, o brincar espontâneo passa a ser o ponto central das atividades desenvolvidas, e concordamos que este é muito importante para a faixa etária em que as crianças se encontram. A brincadeira, nessa perspectiva, deve aparecer de forma espontânea, sem a intervenção do professor. Esta deve ter como função o oferecimento dos recursos e do ambiente adequado para que tal prática possa vir a se desenvolver naturalmente, possibilitando às crianças a elaboração independente em suas brincadeiras no que condiz aos materiais, colegas e regras. A brincadeira espontânea é, dessa forma, o ponto principal pelo qual a criança vai ser considerada uma produtora de cultura, criativa e para além do mundo adulto.

Tornar, contudo, o brincar um processo de prazer centrado na criança, pode representar um reducionismo e naturalizar a própria atividade. Ao centrar-se o brincar na formação das crianças e na questão do prazer narcísico, conforme Arce (2004), o próprio significado social e histórico da brincadeira é secundarizado e é desnecessário explicar, de forma científica, em que a brincadeira consiste, qual sua especificidade como atividade humana e porque ela é necessária para o desenvolvimento infantil. Ou, ainda, leva a um reducionismo e um processo de naturalização do conceito de brincadeira; uma ausência de diálogo com teorias que, de fato, explicassem a importância dessa atividade para a constituição do pensamento e da linguagem e da consciência (ARCE, 2004).

Nesse sentido, é preciso estar atento para a condução do brincar, pois, além de ter momentos de brincadeiras espontâneas, é fundamental que haja brincadeiras direcionadas, nas quais os professores poderão inserir conteúdos, proporcionando a aprendizagem de conhecimentos novos e que não são acessíveis às crianças pelo cotidiano delas. Ademais, importa afirmar que não se trata de uma crítica endereçada à atividade do brincar, mas, sim, ao modo como ela é considerada e desenvolvida pelos pressupostos da Pedagogia da Infância.

É na relação mediadora dos adultos que as crianças atingem graus progressivos de realização. Logo, o que distingue a Educação Infantil do Ensino Fundamental não está na contradição entre o espontâneo e o sistematizado, mas nos patamares e dimensões da mediação, pois a sistematização, a organização, a disciplina, o estudo, estão presentes também no brinquedo, no jogo, no cotidiano das crianças. Ou existe algum jogo sem regras, ordem, sequência, organização temporal e espacial, raciocínio lógico? As atividades do cotidiano não exigem o estabelecimento de uma rotina? Do mesmo modo, a imaginação, a criatividade e a perspicácia não estão presentes no aprendizado complexo dos conceitos científicos?

Destaca-se, juntamente com Arce (2013), que a interação criança-criança tem sua importância no processo educacional, entretanto a interação com o adulto ganha vulto, pois os adultos que trabalham com a criança são os responsáveis por produzir nela a humanidade. O professor retoma seu *status* daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento por intermédio da transmissão de conhecimento. O ato de cuidar modifica-se, porque está para além do limpar, alimentar. Cuidar, como já afirmamos, também é ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se, etc., ou seja, o professor cria na criança o seu “segundo nascimento”, é parteiro de seu nascimento para o mundo social. Acrescentamos que demarcar a especificidade da Educação Infantil é fundamental, assim como se poderia afirmar que se demarcar as especificidades para adolescentes ou adultos diante de características que lhe são próprias, também é imprescindível.

A nosso ver, ter como eixo da educação infantil o ensino não deixa de lado a especificidade da criança menor de seis anos, porém esta se modificará completamente, uma vez que se apresentará o conhecimento, que é o principal direito que a criança possui e que deve ser respeitado pela educação escolar. Consideramos que deixar as crianças reféns de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, possibilitar que elas se aprisionem nos

seus limites particulares, abandonando-as à própria sorte, destruindo, com isso, as condições necessárias para o seu desenvolvimento e crescimento vital. É na possibilidade de superar esses limites e o abandono, todavia, que a educação escolar irá operar. Com efeito, a educação escolar apresenta à criança aquilo que ela não tem em seu cotidiano, sendo a escola um espaço de aumento do capital cultural da criança.

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação da vida e do treinamento e na prática de viver (ARENKT, 2013, p. 235).

A educação, no entanto, não é apenas uma função da vida; ela só tem sentido em sua relação com o mundo humano. Assim, a educação escolar apresenta à criança o mundo humano e, com isso, a ajuda na compreensão do dia a dia em sua especificidade. Trata-se, portanto, de considerar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é algo perverso e não carrega em si um sentido de anulação da criança, mas, justamente, a possibilidade de seu desenvolvimento e de sua formação. Arendt, quando escreve sobre educação, considera que a infância é uma fase marcada pela transitoriedade, pelo caminhar em direção ao estado adulto. Esse caminho tem a ver com um incessante transpor limites, exatamente aqueles que, a cada fase, passam a separar a criança das capacidades adultas. O ser humano é um ser social; logo, a educação escolar é condição *sine qua non* desse crescimento; é ela que ajuda a criança a identificar os limites e a motiva para superá-los.

Para La Taille (1999), as renovações pedagógicas (tal como propõe a Pedagogia da Infância) podem até ser de um suposto auxílio para que as crianças consigam superar os seus limites, respeitando a sua inteligência e ajudando paulatinamente na construção do conhecimento simbólico. Quando, contudo, elas restringem o interesse à mera motivação passageira, ao aprender brincando, ao tornar a sala de aula um espaço agradável e prazeroso⁸⁶, ao invés de estimular a criança a se desenvolver referendam suas motivações mais primitivas.

Não obstante, poderíamos continuar afirmando que estas renovações confundem aprendizagem significativa – que tem a ver com a compreensão de parte do conhecimento – com a infantilização e

86 Não significa que a aula não tenha que ser prazerosa, se for, ótimo. O que não pode é deixar de ser uma aula. Uma vez que o prazer pelos assuntos pode ocorrer de diversos modos. Do que deve advir o prazer de uma aula?

consequente desfiguração dos conteúdos. Em vez de promover a construção do saber sistematizado, reforçam o egocentrismo e restringem os horizontes dos alunos, que passam a pensar que o seu “mundo infantil” é o centro do universo. Tem-se, desse modo, a perspectiva que considera que a criança deve ser preservada do mundo humano (adulto) e precisa permanecer num mundo (se é que podemos denominá-lo de mundo) que lhe é próprio, sendo atribuída, ainda, uma sabedoria precoce (natural) para escolher o que seria supostamente melhor para ela⁸⁷.

Para Carvalho (2017), a ideia de que existe um mundo das crianças implica a recusa da própria dimensão histórica do mundo humano, ou seja, a negação da durabilidade pública do artifício humano capaz de abrigar as práticas e tradições culturais que nele surgiram e se desenvolveram, além de representar, como já reforçamos, o abandono das crianças aos seus próprios recursos e às contingências de sua própria vida.

Isso porque o direito ao acesso a um conjunto selecionado de experiências simbólicas e narrativas que procuram compreender e dar sentido à experiência humana nesse mundo comum deixa de ser concebido como uma obrigação da instituição escolar e passa a estar sujeito aos interesses daquele que aprende (CARVALHO, 2017, p. 103).

Destaca-se que, em se tratando de crianças que já possuem contato e familiaridade com uma cultura letrada e condições de acessar os mais diversos cursinhos, tais modificações podem não impactar tanto, contudo tendem a ser desastrosas e uma verdadeira barbárie para aquelas crianças que dependem unicamente da escola para adquirir o repertório exigido por esse tipo de cultura. Posicionamo-nos, ainda, contrários à noção de que criança não é e não pode ser um aluno. Trata-se, como veremos, de uma interpretação errônea do próprio conceito de aluno. Para os teóricos da Pedagogia da Infância, a criança não deve se transformar em aluno, pois, quando isso ocorre, ela morre. Buscamos no livro *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*, de Castello e Mársico (2007), o significado da palavra aluno. Para iniciar, ela está no item intitulado *Quem estuda?*, que apresenta várias palavras ligadas aos estudos na educação escolar. Segundo os autores, “[...] o termo foi, curiosamente, objeto de uma explicação etimológica disparatada que o faz derivar de um suposto a, ‘não’ – remetendo a um alfa privativo próprio do grego – e *lúmen*, ‘luz’” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 49). Percebe-se, então, que o aluno

⁸⁷ Trata-se de uma crença de que os desejos infantis são sempre sábios, como se deles só brotassem coisas boas.

seria aquele que não possui luz, que está nas trevas, no escuro, e que, por isso, busca se iluminar mediante o estudo. Como afirmam os autores, porém, “essa explicação, decerto, não resiste à menor análise histórica ou linguística” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 49).

Na mesma direção, Moreno (2013, p. 53) estranha muito a veemência com que se divulga, nos meios acadêmicos, “esta absurda ideia de que *aluno* significaria aquele que é desprovido de luz”. E continua: “esta etimologia [...] é inconsistentemente defendida por pedagogos de várias instituições, os quais devem ter constituído, em segredo, a Associação dos Inimigos da Palavra Aluno, certamente dotada de estatuto, hino e juramento secreto” (MORENO, 2013, p. 53). Nota-se, desse modo, certo exagero ao se considerar que a criança não pode se tornar aluno. Uma explicação histórica e clássica de Moreno (2013, p. 54) ajuda a compreender, ainda mais, a possibilidade de se usar o termo *aluno*:

[...] desconfio que os membros dessa seita não tenham muito convívio com os autores clássicos, faço questão aqui de fornecer alguns. Ovídio conta que Baco, ao nascer, é confiado por Zeus à ninfa Ino – e usa o termo *alumnus*. Mais tarde, quando menino é educado por Sileno, torna-se também seu *alumnus*. O nobre Eneias, quando lamenta a morte de sua velha ama, declara ser seu *alumnus*. Amiano Marcelino, em sua **História**, conta que Juliano, ao falar na sua sucessão à testa do exército romano, declara com orgulho: “Como verdadeiro *alumnus* da pátria que sou, desejo ardente que o exército escolha um chefe à sua altura”. Onde está o depreciativo? (grifo do autor).

Desse modo, *alumnus* (*aluno*) tem a ver com ser nutrido, alimentado. Logo, *Alumnus* tem, pois, uma primeira acepção de criança, literalmente o que é alimentado, e outra derivada e abstrata que ganha sentido de discípulo (CASTELLO; MÁRSICO, 2007). Não obstante, é exatamente esse o motivo de muitos, quando concluem a educação básica ou um curso superior, com orgulho falarem que foram **alunos** de tal professor(a). É o que confirma também Moreno (2013), pois, quem conheceu verdadeiros professores, escreve ele, costuma prestar a eles uma homenagem ao dizer “fui seu aluno” – com gratidão e com orgulho. Assim sendo, não há problema algum de a criança se tornar um aluno; o sentido da palavra tem, antes, a ver com certo louvor do que propriamente um caráter pejorativo.

Analogamente, na perspectiva de Masschelein e Simons (2014, p. 187), essa passagem da criança para aluno é denominada de “batismo pedagógico”, isto é, significa considerar a escola o portão de entrada para o

mundo. A partir disso, a criança pode vir a se sentir em casa nesse mundo, e tornar o mundo inteligível e compreensível aos seus olhos. É a posição da criança como alguém que nasce sem destino no mundo, que pode, no momento em que passa a ser aluno, estar em posição de dar a ele um destino, um significado. A escola é, por isso, um espaço de começos, de iniciação e inserção das novas gerações no mundo público.

Como bem lembra Larrosa (2018), ao transmitir a matéria que ama, e precisamente porque a ama, o professor torna possível a sua renovação. Ao transmitir o mundo, a escola faz com que este possa ser renovado. E faz, além do mais, com que possa ser comum, isto é, de todos. A aula está idealmente dirigida a todos, não a alguns, mas a todos. Por isso, o professor não entrega o mundo para que alguns se apropriem dele, mas, sim, para que possa ser compartilhado. A escola não é lugar de apropriação ou privatização do conhecimento, mas o lugar de sua comunicação, ou, dito de outro modo, o lugar onde o mundo se torna comum, onde se dá ou se entrega “em comum”.

Nessa direção, importa destacarmos que se o aluno é aquele que precisa ser nutrido/alimentado, então significa que para apresentar o mundo às novas gerações (em forma de alimento) é preciso que o professor estabeleça uma relação de intimidade com o mundo humano – é isso que se espera, igualmente, de todos os adultos que são responsáveis pelas crianças e pelo mundo comum. Ora, se a escola é o lugar onde os professores apresentam o mundo aos que a ele chegam, inclui-se a isso a necessidade de o professor saber o que constitui o mundo humano⁸⁸ e o que é digno de ser posto à apreciação ou à mesa de discussões a cada dia de aula. É preciso, do mesmo modo, que ele saiba e consiga justificar os motivos da sua disciplina se fazer presente no currículo escolar. Ainda, do porquê da sua disciplina de estudos poder vir a fazer alguma diferença na vida de seus alunos. É neste contexto que passa a configurar a autoridade docente, pois é o lugar e a sua tarefa específica que lhe conferem a autoridade. Se isso não for levado a sério, a escola e a docência estarão fadadas ao fracasso.

Para Larrosa (2018) continua sendo fundamental pensar que as crianças e os jovens que, efetivamente, são assim e portam suas identidades, podem tornar-se alunos, mesmo que apenas por alguns minutos. Se o professor não busca isso, sua função passa a ser de um enorme egoísmo, uma vez que renuncia à tarefa que é a sua.

88 Nota-se aqui uma diferença central em comparação aos pressupostos da Pedagogia da Infância, uma vez que aí se considera que o professor deve conhecer a criança, o universo infantil, e, a partir disso, seguir as necessidades das crianças e não ensinar conteúdos.

Destarte, na esteira do pensamento de Marques (1992), a anterioridade epistemológica dos conteúdos exige do professor pleno domínio teórico; além disso, na contramão dos pressupostos da Pedagogia da Infância, a docência converte-se no desafio de realizar na sala de aula a passagem, ou melhor, a ruptura dos conceitos usuais para os que instrumentalizam a prática científica e destes para aqueles. Tem-se, assim, a necessidade de ir para além do cotidiano e das experiências do eu. Ademais, o aluno, “a partir da força ativa interrogante de seu interesse por conhecer e de sua responsabilidade pela novidade de um mundo distinto, aspira chegar ao domínio do conhecimento disponível na sociedade e do próprio modo de produzir esse conhecimento” (MARQUES, 1992, p. 161). Nessa direção, o recado de Savater (2012, p. 29) é consistente: “[...] na dialética do aprendizado é tão crucial o que sabem aqueles que ensinam quanto o que ainda não sabem os que devem aprender”.

Igualmente, concordamos com a ideia desenvolvida por Boufleuer e Fensterseifer (2010, p. 261), quando consideram que

Não há dialética pedagógica sem docência, ou melhor, sem antes alguém se constituir como anterioridade pedagógica. Anterioridade no sentido de ter aprendido antes a ponto de poder assumir a tarefa de mediar a inserção social e cultural de quem está chegando. À pedagogia sempre foi atribuído um sentido de “condução”. E como alguém poderia conduzir a outros por sendas nunca antes andadas?

Nessa perspectiva, a docência de que discursa a Pedagogia da Infância parece-nos estar marcada por aquilo que Arendt (2013) chama atenção, a saber, que o professor – que não é nem mais denominado de professor – não precisa conhecer sua própria matéria (afinal, também ignoram o ensino). De acordo com Arce (2004, p. 160),

Nessa pedagogia da infância, centrada nas relações e nas múltiplas linguagens, transformando-se assim numa pedagogia das diferenças, das relações, da escuta e da animação, o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. O próprio uso da palavra “professor” chega a ser colocado em questão na área, não havendo consenso quanto à adequação ou não desse termo, posto que ele carrega resquícios da ideia de educação escolar e de alguém que ensina [...] Pode-se dizer que essa pedagogia faz do adulto um escravo da infância transformada em fetiche dos educadores.

Com isso, não apenas as crianças são largadas à própria sorte, mas também a própria fonte mais legítima da autoridade do professor que sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, como lembra Arendt (2013), não é mais eficaz, posto que se parece acreditar que todo o desenvolvimento da humanidade está contido virtualmente dentro de cada criança⁸⁹. Insistimos, contudo, na tese de que todo professor, por definição, precisa ser professor de alguma coisa. Ninguém pode ser um professor em geral; além disso, um professor também não é especialista em relações, uma vez que sua tarefa não é cultuar relações. A única relação que deve importar para o professor é a com o mundo humano comum. Trata-se, contudo, de uma relação de intimidade e cumplicidade, implicada na relação estudosas com o mundo.

Ademais, sabe-se que o estudo requer, também, atenção, determinação, esforço, disciplina, repetição, paciência, humildade, espera, renúncia, elementos todos criticados e vistos como adultocêntricos, que impossibilitariam que as crianças se desenvolvessem naturalmente. Lembamos que a educação escolar pode ter o seu sucesso quando consegue afastar, justamente, o risco ao egocentrismo/egoísmo. Quanto a isso, Bueb (2008) reforça a ideia de que a autoridade do professor tem a ver com a espera de respeito, consideração e, também, com a obediência por parte do aluno. A obediência corresponde a uma virtude reverenciada ou a uma virtude secundária, pois obtém o seu valor, primeiramente, por meio da intenção a qual serve. Com isso podemos afirmar que educação sem autoridade não é educação. Do mesmo modo, referindo-se à disciplina, Bueb (2008, p. 18) afirma que

A disciplina é a criança mal-amada da pedagogia, mas é o fundamento de toda a educação. A disciplina representa tudo o que as pessoas detestam: obrigação, subordinação, renúncia decretada, repressão de instintos, delimitação das vontades próprias. [...] A disciplina começa sempre com determinação alheia e deveria terminar em autodeterminação. A disciplina na educação apenas se legitima por meio do amor para com crianças e jovens.

Analogamente, podemos considerar que a única disciplina que é válida em educação, a única com caráter estritamente pedagógico, é a que tem a ver com a atenção. Segundo Larrosa (2018, p. 132), “[...] a escola deve disciplinar corpos e mentes, claro que sim, mas para que estejam e

89 Em contraposição, põe-se a ideia de um mundo humano e de humanidade que se comprehende como configuração simbólica na história, como um artifício que não se transmite a não ser através daqueles que já foram humanizados. São pressupostos essencialistas (ontologia) e de uma racionalidade subjetiva que continuam operando como condicionantes da Pedagogia da Infância.

sejam atentos". A disciplina escolar, juntamente com o professor que a impõe, busca produzir mentes e corpos atentos, corpos e mentes estudiosos, corpos e mentes capazes de se submeter às exigências da matéria de estudo. Nesse caso, se o professor é exigente é porque a matéria de estudos requer essa exigência. Quando o professor exige a disciplina ele o faz em nome do estudo, do esforço, da determinação, e não em seu próprio nome.

Citamos Kant (1999, p. 25) para indicar que ser disciplinado na educação significa: “[...] procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria”. Ou, ainda, como bem escreveu Ricardo Chaves (2020) no Jornal Zero Hora⁹⁰: “A educação, dizem, pode ser, de certo modo, castradora, mas, sem ela, o que nos resta é a selvageria, que, infelizmente, resiste em sair de moda”. Nessa direção, podemos afirmar que esse movimento educacional e intencional apenas é possível e necessário aos humanos, pois estamos inclinados à liberdade, enquanto os animais, pelo contrário, não necessitam da disciplina, em virtude do seu instinto e pelo fato de não aprenderem de seus antepassados, pois suas condições já são definidas e dadas previamente.

Dito de outro modo, “os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito” (KANT, 1999, p. 18). Por isso, só o humano tem a necessidade de cuidados e formação. É este contexto, de certa forma, que justifica a necessidade da instituição escolar, dada a condição de que a educação escolar é sempre aperfeiçoadas por várias gerações. Por este fato, contudo, importa destacar que os recém-chegados não necessitam partir da estaca zero, uma vez que já há gerações munidas de conhecimentos anteriores, herdados das gerações precedentes, permitindo, desse modo, a aprendizagem em perspectiva de continuidade.

É de estranhar, então, que os pressupostos defendidos pela Pedagogia da Infância tenham sido elaborados justamente por pessoas que a educação escolar tem ensinado, disciplinadamente, a ler e a escrever e que conseguiram, por isso mesmo, avançar as etapas de educação. Encontramos aí um dos efeitos mais notáveis dessa postura, que conduz os que são responsáveis por ela a arruinar a escola de onde eles mesmos

90 A coluna está disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/almanaque/noticia/2020/02/propagandas-sao-um-termometro-para-medir-nossa-evolucao-social-ck6moaioz0jb901qd5a8k1v52.html>. Acesso em: 16 fev. 2020.

saíram. Para esses críticos, a escola, como lugar específico de ócio, onde a criança caminha lentamente à sua humanidade submetendo-se a um ensino liberal, já não tem sentido nenhum. Mas isso é a morte da pedagogia, é a constituição de uma pedagogia do vazio, pois não se sabe mais por que se ensina, se é preciso ensinar, o que se deve ensinar, muito menos o que é preciso ser para ensinar⁹¹.

O que antes se denominava de ensino, ou seja, que consistia em dar certa disciplina aos alunos com determinada preparação e maturidade, é agora apontado como apoio às atividades iniciadas pelos alunos. Rejeita-se não somente a ideia da importância dos conhecimentos, das disciplinas, mas também das exigências, da autoridade docente, das condutas, das normas, assim como as referências de uma cultura compartilhada. A ideia de educação como formação (*Bildung*), ou como sistema de educação (*Paideia*), ou o sentido da educação como acontecimento ou como experiência – professor e aluno em um senso de encontro educativo assimétrico – é literalmente excluída do discurso pedagógico. Consideramos, contudo, que há muitos modos de se respeitar e de se cuidar das crianças, entre eles o de iniciá-las em uma educação escolar por meio do ensino, do conhecimento, das disciplinas, do estudo. Este é o modo específico que caracteriza o ser professor. Caso contrário, continuamos com a constatação do filósofo francês Clément Rosset:

Se a escola é feita para ensinar, então é necessário que ela ensine alguma coisa [...]. A pedagogia acabou por suplantar a própria instrução. Temos hoje docentes que não sabem nada, mas possuem uma misteriosa ciência da educação, verdadeira mitologia dos tempos

91 Citamos aqui uma informação verbal de um professor ao relatar sua experiência no Ensino Superior, especificamente no curso de Pedagogia: “Uma grande dificuldade hoje de atuar na docência no Ensino Superior, especificamente em cursos de formação de professores, principalmente no curso de Pedagogia, é que os(as) acadêmicos(as), no afã de não aceitarem nenhum resquício da chamada educação tradicional (prova, trabalho, rigor), acabam querendo ser tratados(as) como as crianças. Adotam uma postura do ativismo pedagógico, onde apenas dinâmicas, brincadeiras e atividades que podem ser replicadas são importantes, sem um conhecimento fundamentado em teorias, concepções ou visão de mundo, quiçá um conhecimento aprofundado de, ao menos, um autor para sustentar suas práticas. Qualquer avaliação com rigor científico é considerada uma exigência acima de suas condições. Frequentemente se ouve: não sou bom com os números! E quando se fala isso não nos referimos a questões ou equações complexas. Presenciamos futuros(as) pedagogos(as) realizarem nos dedos simples contas de somar, diminuir, multiplicar ou dividir. E aí cabe a pergunta: Quando atuarem em sala, como irão ensinar aquilo que não sabem e/ou ignoraram em sua formação? E se meu filho(a) for aluno(a) desses(as) professores(as)? Além disso, qualquer texto ou trabalho exigido, quando retorna (é devolvido) com uma avaliação à luz de um rigor científico e metodológico, o mesmo não é aceito em função do baixo aproveitamento/entendimento”.

modernos. Resultado: desde há uma dezena de anos vemos chegar ao ensino superior estudantes analfabetos (ROSSET, 1993, p. 66).

Pelo fato, portanto, de não sermos deuses, não criarmos *ex-nihilo*, não sermos imortais e não dispormos de todo tempo para aprender, a educação configura-se em uma espécie de transgressão do ritmo espontâneo da criança, uma vez que não dá tempo de ela querer recriar as coisas da estaca zero. Marques (1988) corrobora isso ao afirmar que o humano é um ser educável e a educação uma necessidade humana fundamental, sem a qual o homem isolado, deixado a si mesmo em sua espontaneidade, não se realizaria como tal, isto é, com os atributos que historicamente o qualificam.

3.7 A criança plena e a criança em processo de formação

Seguindo os aportes teóricos da Pedagogia da Infância, a criança já é considerada plena, ou seja, um sujeito político, capaz de tomar decisões, capaz de participação política e, por isso, a escola deve se tornar uma imitação da esfera pública e incluir nas suas decisões as opiniões das crianças. Nesse sentido, vê-se as crianças como cidadãs, uma vez que lhes é exigida a participação de forma ativa tanto nos projetos individuais quanto coletivos, posto que possuem a capacidade de assumir responsabilidades quanto aos interesses pessoais e sociais/coletivos, e, nesse entender, possuem competências suficientes para a participação pública. Nessa direção, adentram no âmbito educacional conceitos da esfera pública, tais como democracia, cidadania, liberdade, igualdade (simetria), entre outras. Tende-se, com isso, a politizar as relações pedagógicas.

Em consequência de a infância, todavia, ser uma etapa de preparação para a vida adulta, consideramos que não é desejável querer democratizar a educação escolar, tal como supracitado pelos teóricos da Pedagogia da Infância. Para compreender isso, ponderamos que há um elemento central no pensamento arendtiano, a saber: a distinção entre educação e política.

Para Arendt (2013), a política caracteriza-se nas relações entre adultos, ou seja, é assunto de adultos. A educação escolar, enquanto um artifício humano, tem a ver com a responsabilidade que os adultos possuem de acolher e preparar as novas gerações. A educação escolar deve oportunizar e oferecer aos mais novos as condições materiais e os conhecimentos necessários para que possam, quando adultos, assumir e se responsabilizar pelas iniciativas. Tem-se aí um elemento para pensar o

próprio significado da afirmação arendtiana de que cabe à escola ensinar como o mundo é, e não instruir as crianças na arte de viver, isto é, as relações travadas no âmbito político entre os adultos são diferentes daquelas que os adultos estabelecem com as crianças.

Importa destacar, ainda, que na maioria dos escritos analisados inúmeras vezes os conceitos de democracia, liberdade e cidadania vêm à baila, contudo em nenhum momento apresenta-se uma clarificação daquilo que se entende pelo próprio conceito de democracia, liberdade ou cidadania. É o que também acontece nos escritos de Monção (2019), Agostinho (2020) e Nascimento e Morais (2020) – entre tantos outros escritos que convergem com a Pedagogia da Infância –, nos quais não há uma única passagem em que as autoras realmente explicam o entendimento dos conceitos. Soa estranho esse desejo desenfreado da Sociologia e da Pedagogia da Infância pelos conceitos de democracia, cidadania, liberdade, igualdade, política, e, ao mesmo tempo, a ausência de uma definição mais precisa sobre o seu entendimento. Não seria estranho relacionar algo que não sabemos do que se trata? Não obstante, dentro desta lógica de abordagem há uma enorme confusão de ordens: a ordem do poder e a ordem do saber, a ordem do político e a ordem do pedagógico/escolar, a ordem da autoridade política e da autoridade pedagógica, que é uma categoria temporal, não espacial.

Em suma, o que acontece é uma transposição abusiva de conceitos fundantes da política para o âmbito educacional, sem qualquerclareamento de compreensão. Uma das implicações da transposição dos ideais políticos modernos de liberdade, cidadania e igualdade para o âmbito pedagógico tem a ver com a crescente indistinção entre aquilo que marca a especificidade das relações que os cidadãos travam entre si – no espaço comum e público – e aquelas que professores e alunos travam num contorno institucional distinto e específico, tal como nos lembra Arendt (2013). O equívoco está na situação extremamente confortável que deixam os discursos ao depositarem na educação a responsabilidade pelo mundo, fazendo com que a ação, a responsabilidade e a política não sejam nunca uma realidade presente.

Para Brayner (2008), o fato de gerações, que não dispõem nem da mesma experiência do mundo tampouco das mesmas competências, estarem participando do mesmo momento de tempo histórico, contudo, euforicamente considera, a partir do princípio igualitário, fundado apenas no pressuposto sincrônico, que se fala em “aluno-cidadão”. Importa

destacar que na relação intergeracional não estamos diante de “iguais”, pois, “[...] a autonomia do cidadão (adulto) não se coaduna com a heteronomia inflingida pela condição da infância” (BRAYNER, 2008, p. 105). Sabemos, também, dos limites da tentativa de se tratar as crianças como já cidadãos, já autônomos, já completos. Há limites no uso da palavra, de conhecimento, experiência e, inclusive, o quanto esse aparecer ao público pode comportar manipulações, estratégias, dirigismos, doutrinações.

Ao se respeitar as crianças como seres já completos para participação política, estamos sobrecregando-as de responsabilidades que nós, adultos, criamos. Queremos que elas resolvam problemas, situações futuras, melhorem o mundo que nós mesmos produzimos. Do mesmo modo, cabe lembrar, como salienta Brayner (2008), que os direitos das crianças não são algo que compete exclusivamente às crianças observar do mesmo modo que nós adultos observamos, requisitamos ou exigimos quando eles são atingidos. Os direitos das crianças é uma questão dos adultos, o que não significa negar a palavra, a escuta, a participação em determinadas decisões que dizem respeito à sua vida. O mundo é constituído por perspectivas e acertos distintos e plurais. Para se constituir uma perspectiva, é preciso que se tenha competências ou meios necessários que cabem, inclusive, à escola formar. Atuar com a palavra requer um mínimo de inserção no legado humano, no interior da cultura, que é escolar.

Na mesma direção, Brayner (2008, p. 118-119) afirma que

[...] embora a cidadania não dependa exclusivamente da educação e nenhuma garantia possa ser fornecida neste sentido (já que o “cidadão” não preexiste à sua aparição na Cidade), o cidadão seria algo que viria depois, ulterior a um tempo de entrada no mundo (natalidade) e para o que a educação poderia auxiliar.

Para Arendt (2013), a forma como a educação deve desempenhar a sua tarefa de responsabilidade para com o mundo é voltando o seu olhar para o passado e não para o futuro. O passado é que contém a história de cada um, as suas identidades como seres pertencentes ao mundo. Educar-se para que as heranças e as histórias humanas possam se manter vivas: é no passado que se encontra o significado e o sentido da mundanidade. Em muitos discursos político-educacionais, entretanto, estão presentes expectativas de um futuro realizável por meio da educação, mas que, de fato, não tem nenhuma garantia que venha a acontecer. Ademais, se não se pode nem se deve negligenciar a potencial dimensão política da educação como introdução dos recém-chegados ao mundo humano comum, isso

não equivale a fazer da educação uma continuação da política por outros meios.

Como vimos, nesses discursos encontra-se a pretensão de construir um mundo que está presente, ou ainda uma crença ilusória de que se conhece o que ele um dia poderá vir a ser. Tais discursos estão repletos nos sonhos e realizações de um mundo que todos gostariam de ter tido a capacidade de edificar enquanto cidadãos. Considera-se um erro esperar que o convencimento dos jovens, por meio da educação, transforme o curso do mundo. Com isso, pretende-se acabar com a condição de liberdade dos homens, afinal

[...] mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (ARENDT, 2013, p. 225-226).

Dessa forma, ao se optar pela escola enquanto um palco da mudança político-social, o que acontece é que aqueles que partilham dessa visão não compreendem que estão fazendo da sala de aula um simulacro da vida política, comumente travestido sob o *slogan* de “escola democrática”. Em consonância, Bueb (2008, p. 66) faz um alerta para os desejos desenfreados de se querer democratizar a educação escolar:

Por meio da democratização contínua da educação exigimos demais de nossas crianças [...]. Exigimos [das crianças] pensamentos e ações democráticos antes que tivessem desenvolvido uma maturidade interior que os habilitasse a julgamentos maduros. Democracia pressupõe um alto nível de autodisciplina, que crianças [...] adquirem aos poucos. É irreal esperar que jovens de 15 anos saibam o que é certo para elas mesmas e para a sociedade e que também possam se impor. Coragem e vontade cívil são virtudes raramente natas, pois são adquiridas como virtudes nos constantes processos de desenvolvimento.

As crianças não podem ser separadas do mundo em que vivem os adultos e consideradas capazes de viver de modo autônomo ou, inclusive, como propõem os teóricos da Pedagogia e Sociologia da Infância, na própria relação política, como se já nascessem políticas e para a própria atividade política. Diferentemente, Brayner (2008, p. 14) pensa que a educação escolar se constitui em um

[...] processo de formação humana que permite o acesso a saberes, à capacidade de pensar, de argumentar e julgar e de poder fazer escolhas que propiciem uma inserção consciente nos processos sociais e políticos, e a participação na esfera pública. Enfim, uma educação que empodere os despossuídos com as habilidades necessárias para que se sintam e se tornem pessoas, ou cidadãos ativos.

Sendo assim, “[...] uma escola será tão mais democrática quanto mais ela propiciar aos seus alunos as competências para intervirem, mais tarde, naqueles espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem” (BRAYNER, 2008, p. 112). A educação escolar tem a ver, nessa direção, com ensinar os hábitos intelectuais e morais que ajudam a potencializar a futura ação das crianças no espaço público. Decorre dessa compreensão a defesa de Arendt (2013): a ideia da criança como um ser em formação, que precisa, ao mesmo tempo, ser protegida do mundo e apresentada a ele, e, do mesmo modo, deve observar as particularidades que a infância guarda, o que não implica considerá-la autônoma em relação à vida dos adultos; a autoridade do professor deve prevalecer para garantir que as crianças caminhem – conduzidas pela experiência e conhecimento – seguramente para a vida pública. Para Azanha (2004, p. 343):

Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da ideia de democracia. Ao se pretender democratizar internamente a escola talvez apenas se consiga uma degradação do significado político de democracia nesse seu transporte abusivo da esfera social para a sala de aula.

Somos tentados a acreditar que as crianças adquirem liberdade se esta for outorgada a elas desde cedo. A liberdade na escola, por ilimitada que possa ser, contudo, sempre ocorre num contorno institucional que, pela própria especificidade, não está apto a reproduzir as condições da vida política. Ou, ainda, conforme Carvalho (2017), acredita-se que a liberdade se efetivaria na medida que lográssemos liberar as crianças das “tiranias curriculares” e da “opressão de sua criatividade”, supostamente resultante da transmissão de normas, regras e procedimentos por meio do ensino escolar. A liberdade, no entanto, decorre, tardiamente, depois de um longo período de autocontrole e de difícil transformação de disciplina em autodisciplina, como lembra Bueb (2008). Liberdade nada tem a ver com um estado que se outorga. Dessa forma, na escola os jovens não assumem a responsabilidade pelo mundo, isto é, não podem exercer o papel de cidadãos no espaço escolar, porém o cuidado e a proteção que o professor dispensa aos recém-chegados vai cedendo cada vez mais lugar à apresentação do

mundo. Destarte, na medida em que os alunos vão se familiarizando com os saberes e as práticas necessárias desse espaço comum, tornam-se capazes de assumir a *sua* responsabilidade por ele.

A especificidade entre a relação da educação e da política no pensamento arendtiano, revela ser inaceitável a tentativa de se constituírem mudanças políticas (de sentido prévio) por meio da educação, ou, então, de usá-las como solução dos assuntos políticos. Quando a educação se transforma em mero instrumento para fins políticos, o resultado não poderia ser outro – instrumentalizar a educação como se os resultados pudessem, de alguma forma, ser totalmente previsíveis. Se de fato isso é desejável, pode-se afirmar que a educação e a política possuem uma “[...] lógica de funcionamento análoga à da fabricação, desconsiderando a imprevisibilidade inerente de ambas as atividades. A doutrinação seria condição necessária para tal empreendimento que [...] seguramente viria a fracassar, pois o curso do mundo não pode ser antecipado” (BENVENUTI, 2010, p. 47).

O próprio conceito de natalidade tem a ver também com a afirmação anterior. Conforme Arendt (2013), a natalidade não tem apenas relação com um acontecimento único, imprevisível, irrepetível, mas comporta a promessa do aparecimento de uma singularidade humana. Por isso, politicamente, a natalidade é uma promessa, uma potencialidade, posto que o acesso ao âmbito político/público está limitado aos novos por uma espécie de moratória – que muda segundo as diferentes culturas –, em virtude do tempo implicado no processo de desenvolvimento e formação de um sujeito. O fato de que, nas mais variadas culturas, a limitação do acesso ao voto ter como fim a escolaridade básica, significa que se objetiva separar aquelas que, conforme Arendt (2013), ainda não podem ser responsáveis pelo curso do mundo, uma vez que ainda estão num processo de formação, diferentemente daquele cuja responsabilidade pelo mundo não pode ser recusada.

No âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação [...]. Reciprocamente, em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ser ainda admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas (ARENKT, 2013, p. 160).

Ancorados nas considerações de Arendt (2013), a educação escolar proporciona aos adultos (pais e professores) manifestarem o seu amor ao

mundo e se responsabilizarem por ele – o que corresponde ao conceito de *amor mundi* – além de amarem as crianças sem expulsá-las de seu mundo nem abandoná-las à própria sorte ou aos seus próprios recursos, e de prepará-las e apoiá-las sem se apropriarem das possibilidades que elas terão de agir, de inovar, criar e de se responsabilizar pelo mundo que lhes é legado. Arendt insiste, portanto, na ideia de ser necessário preservar um limite entre política e educação. Decorre disso a ideia de se acreditar que a própria possibilidade da renovação de um mundo humano comum implica uma atitude conservadora em educação. É justamente nesta atitude (que é política por excelência) que está impresso o cuidado com o mundo e o zelo em relação à promessa da novidade que advém em cada nascimento. Uma escola pode até estar cheia de desejos sobre o futuro, prenhe de projetos, que fertilize sonhos, mas seria grave e não desejável que ela tente fabricá-los.

Nessa direção, aquele que opta em ser professor deve possuir um respeito extraordinário pelo passado, como lembra Arendt (2013). Esse respeito manifesta-se no esforço de iniciar e familiarizar as crianças no mundo humano comum, cujo ensino lhe faculta. Aos olhos dos recém-chegados, os professores representam o presente e o passado, e não podem deixar de estabelecer essa ponte entre si e os mais novos. É nesse diálogo intergeracional que se torna possível manter uma abertura para o futuro. Este é, a nosso ver, um dos aspectos centrais da concepção de educação nos estudos de Arendt (2013), posto que no centro não está a criança, mas o mundo pelo qual todo adulto deve se responsabilizar, e apostar por sua continuação por meio da familiarização e acolhimento dos recém-chegados em seu seio.

Por fim, posicionamo-nos contrários à proposta da Pedagogia Infantil que anseia em prometer precocemente uma autonomia às crianças, como se elas fossem uma minoria oprimida e tivessem condições plenas para enfrentar as incertezas e problemas do seu tempo. Acordamos que adotar essa perspectiva significa, justamente, retirar delas o direito de proteção e resguardo necessários para o desenvolvimento e formação, além de amputar todo o conhecimento simbólico (filiação simbólica) que a educação escolar pode e deve oferecer a elas, sancionando-se, com isso, o abandono da própria infância, a corrupção das mentes infantis acerca da instituição escolar e do próprio mundo humano. Além disso, a escola começa mal quando inicia com essa ideia de Pedagogia, pois não vai preparando para a especificidade da educação escolar, ou seja, não dá para botar em suas costas a responsabilidade pela não aprendizagem

(jovens chegarem analfabetos na universidade), mas sua postura corrompe as mentes infantis acerca da escola e da própria compreensão do mundo humano comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As noções de educação e infância presentes em publicações vinculados ao GT07 (Educação de Crianças de zero a seis anos) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2000 a 2017, foram tomadas neste livro como objeto de investigação e problematização à luz de Hannah Arendt e de seus interlocutores. Nessa direção, teorizações em torno da educação da infância, inclusive suas pedagogias, foram consideradas como ponto de partida de nossa reflexão, reinserindo indagações que ganharam contornos específicos contemporaneamente.

A pesquisa, seleção e análise de 109 produções publicizadas no GT07 têm possibilitado inferir que as investigações realizadas neste período realizaram um esforço de buscar no mundo infantil as respostas para os impasses que a condição moderna da infância impõe ao âmbito educacional. Esse esforço abriu discussões em torno de uma nova valorização da criança, um novo discurso que não apenas a reconhece como indivíduo, mas passa a reconhecê-la como um sujeito de direitos particulares.

A apostila moderna no esclarecimento e no sujeito possibilitou um “molde” para a educação institucional da infância, isto é, buscou retirá-la da condição de incompletude, de controlar a natureza irrefletida e selvagem, de proteger e cuidar de sua educação. Essa noção de infância, todavia, ganha outros contornos quando a legislação reconhece direitos específicos da criança à educação, considerando-a o centro do planejamento curricular, sujeito de direitos, produtora de cultura e cidadã (BRASIL, 2009), desafiando, desse modo, pesquisadores e professores a refletir sobre a infância e sua educação.

Os discursos pedagógicos contemporâneos analisados, nesta obra, estão carregados de variados pressupostos e ideais em torno da infância e sua educação. Há a visão de que assegurar as especificidades da infância por meio da garantia da liberdade e autonomia – ouvir as suas necessidades –, seria um modo de as crianças virem a se autogovernar. Para isso, deveriam ser poupadadas de todo “adultocentrismo” deliberado e intencional, e protegendo-as estariam conquistando a autonomia moral. Deveriam também ser defendidas das práticas “adultocêntricas” interiorizadas no âmbito escolar, com o intuito de organizarem, elas mesmas, a própria aprendizagem – traduzindo-se no centrar a aprendizagem na criança e

nas suas necessidades e interesses. São discursos, todos eles, permeados de proibições. Proíbe-se expressões do tipo: aluno, disciplina, professor, ensino, conhecimento, escola, avaliação, atividades. O que é permitido e válido é aquilo que provém unicamente da criança e tudo o que não atrapalha o seu desenvolvimento natural e espontâneo.

Ademais, defende-se a tese de que os discursos pedagógicos abordados são, em última instância, antipedagógicos, uma vez que resultam na falta de razões para se ter e manter a própria instituição escolar; dispensam o professor de ter propriamente um saber, uma intencionalidade, uma vez que isso tudo é compensado pela espontaneidade das crianças; extinguem a educação escolar como um diálogo intergeracional; legitimam o ritmo espontâneo e natural da aprendizagem; destroem o próprio mundo comum ao não oferecer às novas gerações condições mínimas para assumirem a sua parte na reconstrução do mundo; passam a igualar os alunos e professores, e, com isso, anulam a importância de tutelar os mais novos; reservam um lugar à escola que é a própria razão do seu desprestígio.

Analogamente, no entender de Brayner (2008), sabemos que uma das críticas mais constantes feitas à educação escolar contemporânea é a sua incapacidade de tratar, no seu interior, a diversidade de demandas, de interesses, de motivações; seu atraso em relação à emergência de novos contextos sociais, culturais e econômicos; seu aspecto autoritário, em que os novos não são ouvidos nem respeitados em suas solicitações. Houve um tempo em que a passagem pela escola representava a promessa de inserção profissional para uns, de acesso aos postos de administração para outros, de capitalização simbólica e distinção social ou, simplesmente, de formação do “espírito”, o cuidado de si foucaultiano. Estas promessas, porém, já não são inteiramente realizáveis e, por exemplo, a relação entre escolaridade e empregabilidade tornou-se dramaticamente frágil e instável. Daí o fato de qualquer experiência escolar, que invista minimamente no respeito aos alunos, na escuta de sua palavra, no atendimento de suas urgentes necessidades, é logo vista como um caminho desejável e a ser perseguido, encontrando imediata recepção nos meios que, por razões muito diversas, são sensíveis aos problemas de uma sociedade particularmente complexa e às voltas com crescentes problemas de exclusão e desigualdade.

A ideia de querer emancipar as crianças, de colocar a infância como utopia retrospectiva de um tempo pleno e mais “puro”, como se compusesse com seus pares um mundo à parte do dos adultos, contudo, faz correr o risco de isolá-las. Tentados a acreditar que a liberdade, a cidadania e a

autonomia devam ser outorgadas desde cedo, desconsideram que estas são fruto tardio de um longo período de disciplina, dedicação, aperfeiçoamento, autocontrole, autodisciplina. Parece-nos que a autonomia que era algo a se conquistar é, doravante, algo a se respeitar. Se educar significa conduzir os novos à conquista de sua autonomia, seja ela moral, emocional, cognitiva ou social, com os discursos contemporâneos já parece que estamos lidando com seres autônomos, e, pior, que realmente querem ser tratados como tais.

Obviamente que isso não significa negar as especificidades da infância, ou, ainda, negar o direito da fala, da expressão, da participação em determinadas decisões que dizem respeito à sua vida. De imediato, entretanto, é preciso elucidar algumas distinções que se impõem: o “direito à diferença⁹²”, contido no fundo dos discursos analisados, não pode ser admitido como a autoafirmação narcísica de uma identidade fechada e impermeável. Além disso, é preciso também distinguir o direito à fala e à expressão – que são legítimas – com o teor daquilo que está sendo expressado. Ademais, não é o simples fato de falar, de dizer algo, que dá forma à criança, ao aluno, assim como aquilo que se denomina de cidadão, ou seja, que aparece por meio de seu discurso e somente se constitui quando um espaço-entre (espaço público) se forma mediante perspectivas que são distintas e plurais.

Nesse sentido, consideramos que este pretenso desejo de enfatizar somente aquilo que provém da criança, tal como propõem os discursos pedagógicos aqui criticados, pode impedir o necessário diálogo entre as gerações quando se toma as especificidades como uma muralha para edificar um mundo próprio para as crianças. Defendemos, durante a nossa escrita, que a relação entre adultos e crianças se baseia numa superioridade temporária, ou seja, nos adultos que representam o mundo e devem apresentá-lo aos recém-chegados. Ou, ainda, fazer da infância não um absoluto, ou uma essência, mas uma temporalidade. Por isso, conforme sugere Arendt, não se pode constituir uma superioridade absoluta, uma vez que isso impediria o novo.

92 Como a escola passou a ser vista como o instrumento institucional de uma “socialização”, entendida como o domínio de uma racionalidade monológica e universalizante, imediatamente o “direito à diferença” foi, muitas vezes, traduzido, para o meio educativo, como direito de viver sua cultura de forma exclusiva, e qualquer formação para o desenvolvimento daquilo que Kant chamou de “mentalidade alargada” parece ser visto como uma variante da “violência simbólica” (BRAYNER, 2008).

Igualmente, importa destacar que essa novidade, ainda em fase de crescimento, formação e desenvolvimento, precisa do resguardo dos adultos. O desejo que este mundo se aprofunde e continue a existir para além da duração de uma vida, alimenta a vontade de educar as gerações vindouras. Primeiramente, para conhecer o mundo humano e se familiarizar com ele, é preciso inserir-se na linguagem, aprender com os outros e incorporar o legado histórico e cultural das gerações anteriores. É nesse lugar que se insere a educação; um lugar de encontro entre o velho e o novo. Forma-se, assim, a exigência de preservar uma herança e cuidar daqueles que vêm como novidade.

Destaca-se que as crianças, os recém-chegados, são forasteiros, estrangeiros, ainda não conhecem o mundo, chegaram “atrasados” e, por isso, não são responsáveis pelo mundo (ainda). Logo, é preciso familiarizá-las com este mundo e o seu legado, tarefa sempre dos adultos, dos mais velhos, daqueles que já estão há mais tempo no mundo. Na educação escolar, especificamente, é o professor que tem a tarefa de familiarizar os novos com as heranças históricas: a literatura, as artes, as ciências, a filosofia, os valores e as práticas sociais, por meio dos quais foram legadas a compreensão do mundo e a possibilidade do surgimento de novas formas de expressão. Esse movimento de iniciação impede que cada nova geração tenha de começar da estaca zero.

Tratar a criança como pessoa não responsável é respeitá-la. Tratar a criança como pessoa responsável é arriscar destruí-la para sempre com uma carga que não se encontra apta a carregar. Ora, é em direção a isto que nos orientamos. Dito de outro modo, a temática da criança-cidadão, da criança igual ao adulto, da criança responsável e com condições políticas, instaura uma perigosa exposição da criança. A educação, em contrapartida, aparece como a tentativa, de certo modo, de retardar a nossa entrada no mundo, no sentido de impedir que sejamos lançados em experiências destruidoras antes de termos adquirido condições cognitivas, morais, psicológicas, emocionais etc., além de permitir que, ao terminar, possamos nos tornar “alguém”, como lembra Arendt. Tornar-se alguém tem a ver com a possibilidade de entrar no mundo de forma tranquila e segura.

De modo análogo, a educação é, nessa direção, sempre uma aposta na imprevisibilidade. Essa aposta exige a preparação dos novos para que, futuramente, tenham condições de assumir a responsabilidade por esse mundo em que estão chegando e que auxiliarão na sua construção. Assim, não educamos as crianças apenas em razão do processo vital ou para

satisfazer seus desejos, mas, principalmente, para que, no futuro, possam fruir e recriar o mundo comum. Primeiramente, entretanto, sem ainda assumirem a responsabilidade por ele, precisam conhecê-lo. É nisso que consiste o ofício político da educação escolar. É por meio da educação escolar que o mundo se torna compreensível para a criança.

A escola, invenção dos adultos, configura-se como criação recente, capaz de manter o elo entre as gerações e de introduzir as novas no legado humano e comum. Para que sua especificidade possa ser garantida e realmente efetivada, contudo, ela precisa resguardar-se das necessidades exteriores e demandas de outra ordem – econômica, política, religiosa, familiar etc. Por isso, concordamos, juntamente com Arendt, que a escola se configura em um espaço intermediário, isto é, entre a família e o mundo público. É de sua especificidade o ensino, a transmissão e a apresentação do conhecimento acumulado pela humanidade. A transmissão cultural é constitutiva das sociedades humanas; é ela que possibilita novos inícios dentro da teia de relações que configura a nossa existência no mundo humano.

No momento em que se educa as crianças se está a permitir que aquilo que nos foi legado pelas gerações anteriores possa permanecer, ligando-nos a elas e mediando as nossas ações e relações. Nessa direção, pode-se considerar que a geração adulta está sempre em dívida para com aqueles que chegam e chegarão neste mundo; uma dívida, por assim dizer, fundamentalmente simbólica; uma dívida que se assenta na preocupação, responsabilização e comprometimento por parte dos adultos e de todos aqueles que se ocupam da educação das novas gerações.

Em virtude da democratização da sociedade e da dinâmica de igualização das condições, no entanto, as crianças são lançadas precocemente nos espaços de visibilidade e discussão, em uma sociedade que quer tratar todos – indiferente de suas experiências – como iguais. Podemos estar, com isso, possibilitando que todos “expressem” os seus pontos de vista, porém, estamos, também, decretando o fim da infância. Essa dinâmica de igualização, que tende a tratar todos como iguais, a pensar o outro sob o regime do mesmo, isto é, a mesma liberdade, os mesmos direitos, a mesma cidadania, o mesmo respeito, os mesmos espaços, não tem espaço para se reconhecer as diferenças geracionais, e as dificuldades em torno da educação das crianças inscreve-se, justamente, neste quadro problemático.

Os discursos pedagógicos que prezam pela horizontalidade e igualização nas relações pedagógicas minaram a própria autoridade

docente, sobretudo na ideia de que aqueles que chegam antes no mundo precisam orientar aqueles que chegam depois. Aprofunda-se, com isso, a própria sensação de que a pedagogia não seja mais a arte de condução, de conduzir as crianças para a autonomia, autodisciplina, mas uma estranha ciência que exige às crianças que se (des)orientem entre os pares. Importa destacar, ainda, que não nos posicionamos contrários à necessidade de reconhecer as especificidades da infância em cada momento da vida, ou, ainda, que o professor entenda o modo como a criança raciocina, apreende o mundo, reage aos contatos entre pares, etc., porém defendemos a tese de que o adulto é a chave para compreender a criança. Não se trata, portanto, de aceitar passivamente o subjetivismo.

A desresponsabilização em relação aos filhos, a resistência em assumir e cumprir os deveres adultos, o culto de uma juventude sempre prolongada expresso em termos de uma obsessiva corporeidade que esteja vinculada com a moda da vez, cirurgias estéticas, consumo incontrolável de medicamentos rejuvenescedores e regeneradores, cultura dos *likes*, todos estes – e tantos outros –, todavia, referem-se a um individualismo narcísico que podemos interpretar como a manifestação, no adulto, do egocentrismo, habitualmente associado à criança; a infantilização dos adultos está em voga. Diante de tudo isso, é quase “natural” que o ofuscamento de fronteiras tenha atingido a educação escolar. Não é outra a razão, por exemplo, que permite falar de “criança-cidadã”. Identificamos aqui este movimento como um modo de se desresponsabilizar e de enfraquecer a responsabilidade adulta para com as próprias crianças; os adultos “lavaram as mãos”, no dizer arendtiano.

Nessa direção, é preciso pensar, seriamente, no mundo que deixaremos para aqueles que virão depois de nós. Somos nós, adultos, que precisamos assumir a responsabilidade pelos rumos do mundo, e a educação escolar é a possibilidade de os professores e adultos manifestarem o amor ao mundo e de se responsabilizarem por ele; é a possibilidade de amarem as crianças sem expulsá-las de seu mundo nem as abandonar aos seus próprios recursos. Torna-se fundamental, na especificidade da educação escolar, oferecer às crianças as condições materiais e espirituais para que possam e consigam, quando adultos, assumir e desenvolver suas responsabilidades e iniciativas cidadãs. Esta é, a nosso ver, a especificidade da escola republicana, instituição preocupada com o processo de formação humana que permite à cada criança o acesso aos saberes historicamente produzidos, além de potencializar cada um, na sua singularidade, a poder

fazer escolhas que propiciem uma introdução nos espaços em que a própria vida se decide.

Por isso, a escola republicana é a única que permite pensar o futuro como realização crítica de sua própria instituição presente. Pelo fato de essa crítica das leis e das instituições ser orientada pela preocupação do bem comum, a educação escolar não tem a ver com consagrar as opiniões estabelecidas ou as convicções fechadas⁹³, mas o contrário, submetê-las ao exame livre das sucessivas gerações, na aposta de que sejam, cada vez mais, ilustradas. É aí que o conhecimento escolar joga papel fundamental.

O conhecimento compartilhado na e pela escola é a base para uma república justa e sustentável. Os cidadãos que são educados juntos (instrução pública) compartilham de um entendimento do bem comum, de um mundo comum. A escola é, também, o lugar onde a sociedade pode se renovar, se libertar e oferecer seu conhecimento e experiência como um bem comum, a fim de tornar possível a formação humana. É mediante a educação escolar que somos puxados da “direção natural”, pois a formação humana consiste na inserção nas construções simbólicas que articulam o mundo humano comum.

Saviani (2011) lembra-nos que a escola não serve para reiterar o cotidiano, mas para revelar os aspectos específicos das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram à nossa realidade imediata. A escola deve levar cada nova geração a participar da visibilidade conquistada pelas gerações precedentes. Os novos devem tornar-se capazes de ver o que viram os velhos. Ou, como escreve Pombo (2002), o olhar dos novos deve alargar-se a novas paisagens sem deixar de se enternecer com isso.

É por intermédio do conhecimento escolar que se possibilita o alargamento do horizonte de pensamento e a compreensão dos alunos. É o conhecimento escolar que permite que os alunos se emancipem das conjunturas a que estão submetidos, vindo, assim, a se emanciparem da experiência que possuem, podendo compreender melhor o mundo, interpretá-lo e atuar sobre ele de uma forma mais aprofundada. No entendimento de Carvalho (2013), as escolas iniciam os mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana e durabilidade ao mundo comum. É para isso que elas servem:

93 Importa destacar que o conhecimento que a escola transmite está para além das opiniões dos alunos. Não se pode, por isso, “[...] permitir aos alunos acreditarem que suas opiniões estão no mesmo nível daqueles que se debruçaram boa parte de sua vida na produção de resultados científicos. Ao aceitar esse ‘relativismo’ desqualificamos a instituição que veicula este saber e os profissionais especializados responsáveis pelo seu ensino” (FENSTERSEIFER, 2013, p. 135).

transmitir esse conhecimento que empodera, o qual é capaz de ampliar o conhecimento individual do aluno a partir do que ele ainda não conhece. Precisamos nos preocupar com uma educação de qualidade e justa, objetivando o conhecimento como eixo que articula as atividades, sempre com intencionalidade. É assim que garantimos o direito das crianças ao seu desenvolvimento integral, bem como a especificidade da docência no interior da instituição.

Em virtude, porém de toda dinamização das tecnologias, redes, informações etc., tem-se um desprezo e desinteresse pelo conhecimento escolar e pelo que consideramos ser um aprendizado conceitual. O resultado de tudo isso é um fechamento de horizontes, um desprezo brutal de todo patrimônio cultural público herdado. Sabemos que o conhecimento escolar precisa dialogar com o mundo, principalmente em uma época que apresenta sérias dificuldades para pensar a herança, o legado, a descendência, a dívida com os nossos antepassados. Uma época em que as pessoas não parecem estar surpreendidas com a própria ignorância e não só não sabem, mas também possuem um estranho orgulho por não saberem (ignorância militante), por não lerem, por não estarem muito interessadas em nada.

Ofusca-se, nesse movimento, a própria artificialidade da escola. Na história humana todas as sociedades tiveram aprendizagem, porém nem todas tiveram escolas. A ideia do desenvolvimento natural, descontraído, espontâneo e sem interditos, está tão arraigada nos discursos pedagógicos contemporâneos que se torna difícil compreender a própria especificidade da instituição escolar. Estariámos no momento de ressuscitar a tese da desescolarização, ou, então, o fim da escola, como quisera Illich?

Quem sabe o pensar seja, no movimento aqui empreendido, pensar de novo uma velha palavra, pensar velhos conceitos, pois, como vimos, muitos pensam a escola como uma instituição obsoleta e o professor como alguém antiquado, ineficaz e aborrecido. É a velha crítica da escola tradicional, aquela que muitos aprendem logo no primeiro dia em que entram nos cursos superiores de Licenciatura e que se constitui uma espécie de automatismo discursivo. Seguindo a lógica da mercantilização do conhecimento, considera-se que as teorias e vocabulários superam e, ao mesmo tempo, deixam obsoletos, antiquados e desvalorizados os conceitos e as teorias em que os próprios enunciadores haviam se formado.

Por vezes, os discursos pedagógicos contemporâneos parecem estar mais preocupados em ensinar a viver e como se deveria viver, do que propriamente mostrar o mundo aos novos. Hannah Arendt, como vimos,

já havia detectado esse problema na matriz da cultura moderna. Quando os professores são tomados por essa perspectiva, a escola e a sala de aula passam a alojar um conjunto de palavras que, muitas vezes, dizem muito pouco e aumentam a ruptura com o próprio mundo comum. Dito de outro modo, anulam a curiosidade e o apetite pelo mundo. O que a escola faz, e espera-se que professor saiba fazer, é evitar que o mundo se feche, que passe a ser considerado apenas a partir das convicções fechadas de cada um, ou que lhe falte um sentido. Por isso, para Arendt (2013, p. 239), mostrar o mundo para os recém-chegados é sempre tarefa dos mais velhos, pois são eles que já participaram ou estão participando do percurso do mundo e são corresponsáveis por ele – “face à criança é como se o professor fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo”⁹⁴. Somente por meio da familiarização dos novos com o legado humano é que possibilitamos o surgimento de novas formas de expressão.

É necessário recordar o que Arendt (2013) comprehende por “a essência da educação é a natalidade”. Para ela, é a partir da natalidade que se revela o sentido da educação no mundo – seja na razão de existir ou no seu movimento em determinada direção, a saber, a chegada da criança, que impõe a condição de ser novo até o pertencimento ao mundo que a antecede. Destarte, a educação escolar pode ser compreendida como o traço que conduz a criança de um ponto a outro, isto é, os novos na direção do mundo e o mundo na direção dos novos.

A educação escolar deve permitir sempre essa aproximação, no sentido da responsabilidade que as pessoas passam a assumir pelo mundo para conquistar a sua condição mundana. Não basta estar no mundo; é necessário, também, que se receba uma herança dos mais velhos. Dessa forma, a natalidade diz respeito à relação entre os que nascem e o mundo já existente, à possibilidade e à capacidade que temos de constantemente nos atualizarmos, de fazermos o novo por intermédio da ação no mundo. Desse modo, são os novos, os recém-chegados, que podem transformar e aperfeiçoar o mundo humano, fazendo o enfrentamento com um mundo que já existe e que deverá ser apresentado a eles por meio da educação escolar, afinal, ninguém chega a ser humano sozinho; nos tornamos humanos com os outros, contagiados pelos outros.

⁹⁴ Isso tem a ver com instigar a criança a olhar par ao mundo indicado e não apenas para o dedo que indica.

É tarefa da educação escolar, portanto, contribuir para que os recém-chegados possam fazer parte dela, de modo que a existência, seus atos e suas palavras ganhem novos sentidos. Nas palavras de Arendt (2010), embora devamos morrer, não nascemos para morrer, mas para começar algo novo. Somos todos um começo!

Finalizamos relembrando que uma crise, segundo Arendt (2013), só é desastrosa se quisermos enfrentá-la com ideias prontas, com clichês. O desafio que temos, a cada tempo, de acolher as novas gerações no mundo, pode nos colocar em crise, ou seja, precisamos emitir julgamentos, tomar decisões e agir. Não podemos ignorar a relevância desta tarefa política e educacional, algo que, dado a grandeza da responsabilidade, deveria ser enfrentada no campo do debate das ideias e com ações partilhadas. Nossa expectativa neste livro, ao adentrar nesse debate, é auxiliar a produzir algum discernimento, jamais substituir o pensamento e a ação destes sujeitos, que por não terem um lugar no mundo, se põem a construí-lo. Mas não só isso, precisam, na condição de adultos, de educadores, não se eximirem da responsabilidade de parir para o mundo aqueles que pariram para a vida.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.
- AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: MARTINS FILHO, A. J. (org.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- AGOSTINHO. K. A. A docência na Educação Infantil com a participação das crianças. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 375-388, maio/ago. 2020.
- ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24. n. 62, p. 9-25, 2004.
- ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013, p. 13-38.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARENDT, H. **O que é política?** Tradução Reinaldo Guarany. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a.
- ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. Revisão e apresentação Adriano Correia. 11. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDT, H. **Sobre a revolução**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ARENDT, H. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Tradução

de Cesar A. R. de Almeida. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

ARROYO, M. O significado da infância: criança. **Revista do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 28, p. 17-21, 1995.

AZANHA, J. M. F. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, 2004.

BARBOSA, Maria Carmem. Educação infantil na Itália: quatro publicações da Editora Artes Médicas. **Pro-Posições**. Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, vol. 10, n 1 (28), p. 195-197, 1999.

BENVENUTI, E. **Educação e política em Hannah Arendt**: um sentido político para a separação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção educação: experiência e sentido).

BOUFLEUER, J. P.; FENSTERSEIFER, P. E. A re-configuração da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 259-267, 2010.

BOUFLEUER, J. P. Aprendizagem em situação pedagógica e na mediação da docência. In: SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; FEIL, Iselda Teresinha Sausen; ALLEBRANDT, Lídia Inês (org.). **O curso de pedagogia da Unijuí – 55 anos**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. p. 103-121.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1990a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, 1990b.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998. V. I, II e III.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Práticas cotidianas na Educação Infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC; SEB; UFRGS, 2009.

BRAYNER, F. **Educação e republicanismo:** experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.

BRAYNER, F. **Fundamentos da educação:** crise e reconstrução. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BUEB, B. **Elogio à disciplina:** um texto polêmico. Tradução de Luciane Leipnitz. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BUSS-SIMÃO, M. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Revista Teias**, v. 10, n. 20, p. 1-16, 2009.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC; SEF; COEDI, p. 32-42, 1994.

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da pedagogia. In: VAZ, A.; MOMM, C. M. **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-21.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, 2017.

CARVALHO, J. S. F. de; CUSTÓDIO, C. de O. (org.). **A crise na educação e o mundo moderno.** São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

CARVALHO, J. S. F. de. **Construtivismo:** uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, J. S. F. de. **Educação, uma herança sem testamento:** diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2017.

CARVALHO, J. S. F. de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, 2014.

CARVALHO, J. S. F. de. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah

Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 839-851, set./dez. 2010.

CARVALHO, J. S. F. de **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CERIZARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, 1999.

CÉSAR, M. R. de A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, 2010.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAVES, R. Propagandas são um termômetro para medir nossa evolução social. **Gaúcha ZH**. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/almanaque/noticia/2020/02/propagandas-sao-um-termometro-para-medir-nossa-evolucao-social-ck6moaioz0jb901qd5a8k1v52.html>. Acesso em: 16 fev. 2020.

COHN, C. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CONDORCET, M.-J. A. N. de C. M. de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

CORREIA, A. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811-822, 2010.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91. p. 443-464, 2005.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na**

pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, p. 31-50, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Tradução Lia Gabriele R. Reis. Revisão Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno.** 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DELGADO, A. C. C. A emergência da sociologia da infância em Portugal. **Revista Educação**, edição especial, p. 14-27, 2012.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.71, p. 79-115, jul. 2000.

DUARTE, E. M. Educational Thinking and the Conservation of the Revolutionary. **Teachers College Record**. v. 112, n. 2. p. 489-510, 2010.

DUSSEL, I.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos. In: LARROSA, J. **Elogio da escola.** Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 147-160. (Coleção educação: experiência e sentido).

EBY, F. **A história da educação moderna:** teoria, organização e práticas educacionais. Porto Alegre: Globo, 1976.

ENKVIST, I. **Repensar a educação.** Tradução Daniela Trindade. São Paulo: Bunker, 2014.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, A. L. G. **O direito à infância:** Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). 1994. 217 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1994.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da Educação Infantil. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

- FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FENSTERSEIFER, P. E. A responsabilidade social da educação escolar (ou “A escola como instituição republicana”). In: MASS, A. K.; ALMEIDA, A. L.; ANDRADE, Elisabete (org.). **Linguagem, escrita e mundo.** Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2005. p. 151-160.
- FENSTERSEIFER, P. E. Função da escola pública. In: SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; FEIL, Iselda Teresinha Sausen; ALLEBRANDT, Lídia Inês (org.). **O curso de pedagogia da Unijuí – 55 anos.** Ijuí: Editora Unijuí, 2013. p. 123-147.
- FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas na infância e educação. Porto: ASA, 2004.
- FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.
- FINCO, D. Campo de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. (org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.
- FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. (org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.
- FLICKINGER, H-G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica.** Campinas, SC: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea).
- GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** Rio de Janeiro: Imago, 2005.

- GARCIA, C. B. Considerações sobre república, democracia e educação. **Contexto & Educação**, n. 82, Ano XXIV, p. 189-204, 2009.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOLDING, W. **O senhor das moscas**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- GONÇALVES, S. R. V. A pedagogia da infância como perspectiva para a formação de professores: um estudo a partir do curso de pedagogia da Furg. **Revista Holos**, ano 30, v. 4, p. 521-532, 2014.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.
- GORDON, M. Hannah Arendt on Authority: conservatism in education reconsidered. **Educational Theory**, v. 49, n. 2, p. 161-180, 1999.
- GUILLOT, G. **O resgate da autoridade em educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GUSDORF, G. **Professores, para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. Tradução João Bernard da Costa e António Ramos Rosa. Lisboa: Moraes, 1973.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HERMENAU, F. Agir no espaço pedagógico: distinções segundo Hannah Arendt. In: DALBOSCO, C. A.; FLICKINGER, H-G. **Educação e maioria**: dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.
- JAMES, A.; PROUT, A. Hierarquia, fronteira e agência: para uma perspectiva teórica sobre a infância. In: FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **Antropologia de textos em sociologia da infância**. Porto: ASA, 2004.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco C. Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3, p. 181-193, 2005.
- KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da**

infância: dialogando com o passado reconstruindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 1998.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados; FE; UNICAMP; São Carlos: UFSCar; Florianópolis: UFSC, 1999. p. 51-65.

LA TAILLE, I. de. **Limites:** três dimensões educacionais. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LAJONQUIERE, L. de. Sigmund Freud, a educação e as crianças. **Estilos Clin.** [online], vol.7, n.12, pp. 112-129, 2002.

LAJONQUIÈRE, L. de. Educação e infanticídio. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 165-177, 2009.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LEE, N. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, F. (org.). **Infância em perspectiva:** políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.

LIPOVESTKY, G. **A estetização do mundo:** viver na era do capitalismo artista. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e Educação.** Ijuí: Unijuí Ed., 1988. (Coleção Educação; v. 6).

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Editora Unijuí, 1992. (Coleção educação; v. 13).

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** 3. ed. rev. Editora Unijuí, 2006. (Coleção Mario Osorio

Marques; v. 4).

MARTINS FILHO, A. J. (org.). **Criança pede respeito:** ação educativa na creche e na pré-escola. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. “Formação ou Conformação?” Crítica à Negação ao “Ato de Ensinar” na Educação Infantil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 1, p. 7-14, jul./dez. 2008.

MASSCHELEIN J.; SIMONS M. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção educação: experiência e sentido).

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção educação: experiência e sentido).

MONÇÃO, M. A. G. Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 3, p. 167-189, set./dez. 2019.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, 2001.

MORENO, C. **O prazer das palavras:** um olhar bem-humorado sobre a Língua Portuguesa. 1. ed. Porto Alegre: RS: L&PM, 2013.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, 2011.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos:** a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância: e à escola que a educava. In: SILVA, L. H. da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.

NASCIMENTO, M. L.; MORAIS, C. G. P. de. (In) visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 437-458, maio/ago. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; J. FORMOSINHO. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância:** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-216.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; LINO, D. M. B. da C. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 9-29, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. **Educação e análise filosófica.** Tradução Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças contextos e identidades:** processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PLATÃO. **A República.** Tradução Eduardo Menezes. São Paulo: Hemus, 1970.

POMBO, O. **A escola, a recta e o círculo.** Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

PRADO, P.D. Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola:** uma relação marcada por preconceitos. 2000. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas,

2000.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, 2002.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 19-47. (Coleção educação contemporânea).

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 77-792, 2010.

RAUPP, M. D. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. In: VAZ, Alexandre; MOMM, Caroline Machado. **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova harmonia, 2012. p. 139-156.

RECH, I. P. F. A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. In: MARTINS FILHO, A. J. (org.). **Criança pede respeito:** ação educativa na creche e na pré-escola. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 175-213.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: NUP; UFSC; CED, 1999.

ROCHA, E. A. C. 30 anos da educação infantil na ANPEd: caminhos da pesquisa. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 17, p. 52-65, 2008.

ROCHA, E. A. C. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, 1997.

ROCHA, E. A. C.; LESSA, J.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às Práticas**, v. 6 n. 1, p. 31-49, 2016.

ROCHA, C.; FERREIRA, M.; VILARINHO, M. E. **Por uma sociologia da infância ao serviço da cidadania participativa das crianças.** CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4., Sociedade Portuguesa: passados recentes, futuros próximos. Portugal: Universidade de Coimbra, 17-19 abr. 2000.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender.** Trad. Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2. ed. Belo Horizonte:

Interlivros, 1973.

ROSSET, Clément. A ciência da educação, mitologia dos tempos modernos. In: KECHIKIAN, Anita. **Os filósofos e a educação** (entrevistas). Lisboa: Edições Colibri, 1993. p. 63-67.

RUSHKOFF, D. **Playing the future:** How the kids can help us to thrive in a world of chaos. Nova York: Harpers Collins, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção.** Porto alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc., Campinas**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELES, L. V. (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância.** Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar.**, v. 8, n. 2, p. 385-405, 2018.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME Furb, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SAVATER, F. **O valor de educar.** Tradução Mônica Stahel. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SAVATER, F. **As perguntas da vida.** Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVATER, F. **A educação do cidadão no século XXI.** Fronteiras do Pensamento, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jlw1-VbJVcs>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-226.

- SCHUTZ, A. Is Political Education an Oxymoron? Hannah Arendt's Resistance to Public Spaces in Schools. **Philosophy Education**, p. 324-332, 2001.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2001.
- SOUZA, T. N. de; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Uma infância melhor. **Revista Educação**, Edição Especial, Editora Segmento, p. 122-135, 2012.
- STEMMER, M. R. G. da S. **Educação infantil e pós-modernismo:** a abordagem Reggio Emilia. 2006. 182 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, 1994.
- TOMÁS, C. **Há muitos mundos no mundo:** cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, 2011.
- TOMAZZETTI, C. M. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural:** implicações para a formação de professores. 2004. 241 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2004.
- TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola.** 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.145-174.

APÊNDICE

TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED ENTRE 2000 E 2017

Nº de Ref.	Nome	Título	Local	Ano
001	Giandréa Reuss Strenzel	A Produção Científica sobre Educação Infantil no Brasil nos Programas de Pós-Graduação em Educação	UFSC	2000
002	Ana Paula Soares Silva Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática e encontram?	USP	2000
003	Giselle C. Martins Real	Educação Infantil: políticas públicas e ação institucional	Uems	2000
004	Débora Anunciação	O discurso sócio-moral de professoras da pré-escola	Uneb	2000
005	Maria I. Edelweiss Bujes	Que infância é esta?	UFRGS	2000
006	Rosemary Lacerda Ramos	Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos	Ufba	2000
007	Débora de Barros Silveira	A apequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica	Uems	2001
008	Rosa Batista	A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido	UFSC	2001
009	Maria I. Edelweiss Bujes	Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI	UFRGS	2001
010	Sonia Kramer	Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate	PUC-RIO	2001

Nº de Ref.	Nome	Título	Local	Ano
011	Maria I. Mafra Goulart Arnaldo Vaz	A exploração do mundo natural pelas crianças: a construção do conhecimento na educação infantil	UFMG	2002
012	Beatriz B. Brando Cunha Luciana Fátima de Carvalho	Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção	Unesp	2002
013	Jodete B. Gomes Füllgraf	Direito das crianças à educação infantil – um direito de papel	UFSC	2002
014	Ângela M. Scalabrin Coutinho	Educação infantil: espaço de educação e cuidado	UFSC	2002
015	Fernanda Müller	Educação infantil na Inglaterra: um olhar desconfiado sobre a escolarização das crianças pequenas	Unisinos	2002
016	Jader J. Moreira Lopes	Infância migrante: lugar, identidade e educação	UFF	2003
017	Fernanda Müller	Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência	Unilasalle	2003
018	Débora de Barros Silveira	A escola na visão das crianças	Ufscar	2004
019	Altino J. Martins Filho	A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche	UFSC	2004
020	Kátia Adair Agostinho	O espaço da creche: que lugar é este?	UFSC	2004
021	Zilá G. de Moraes Flores	A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes	Unijuí	2005

Nº de Ref.	Nome	Título	Local	Ano
022	Altino J. Martins Filho	Crianças e adultos nas malhas das relações sociais: um estudo sobre os processos de socialização no interior da creche	UFSC	2005
023	Solange E. dos Santos	Culturas infantis e saberes: caminhos recompostos	Unesp	2005
024	Lea Tiriba	Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas	PUC-RIO	2005
025	Daniela Guimarães	Infância e educação infantil: desafios modernos e pós-modernos – entre a criança-indivíduo e a criança-acontecimento	PUC-RIO	2005
026	Núbia de O. Santos	O consumo nas práticas culturais infantis: crianças e adultos no contexto de uma escola pública	PUC-RIO	2005
027	Sandra R. Simonis Richter	A marca da infância: quando fazer é fingir	Unisc	2006
028	Angela Meyer Borba	As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos	UFF	2006
029	Tânia de Vasconcellos	Criança do lugar e lugar da criança	UFF	2006
030	Altino J. Martins Filho	Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação	UFSC	2006
031	Lea Tiriba	Crianças, natureza e educação infantil	PUC-RIO	2006
032	Rodrigo S. de Carvalho	Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos	UFRGS	2006

Nº de Ref.	Nome	Título	Local	Ano
033	Bianca C. Correa	A gestão democrática como referencial de qualidade na educação infantil para crianças de quatro a seis anos	USP	2006
034	Lenilda C. de Macedo Adelaide Alves Dias	O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil	UFPB	2006
035	Cássia V. M. de Alcântara	Subjetividade e subjetivação: a “criança resistência” nas dobras do processo de socialização	UFS	2006
036	Moema Kiehn	A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da educação infantil	UFSC	2007
037	Maria I. Edelweiss Bujes	Artes de governar a infância: no cruzamento entre ética e a política	Ulbra	2007
038	Adriana H. Fernandes	Infância e narrativa: reflexões sobre as revoluções culturais na infância da contemporaneidade	Uerj	2007
039	Anete Abramowicz	O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão	Ufscar	2007
040	Márcia Buss-Simão	Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)	UFSC	2008
041	Mariângela Momo	Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola	Ulbra	2008

Nº de Ref.	Nome	Título	Local	Ano
042	Ivone G. Barbosa Nancy N. de Lima Alves Telma A. Teles Martins	Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil	UFG	2008
043	Anelise M. do Nascimento	Infância e cidade: crianças e adultos em um espaço público	UFRRJ	2008
044	Levindo D. Carvalho	Infância, brincadeira e cultura	UFMG	2008
045	Marta R. P. da Silva Elydio dos Santos Neto MariaL Alves	Por uma pedagogia da infância oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire	Umesp	2008
046	Maria N. Collet Pereira	Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na educação infantil em Curitiba	UTP	2008
047	Sandra M. de O. Schramm	A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola	Uece	2009
048	Rosimeire C. de A. Cruz	A pré-escola vista pelas crianças	UFC	2009
049	Mariângela Momo Marisa V. Costa	Crianças que vão à escola no início do século XXI – elementos para se pensar uma infância pós-moderna	UFRN UFRGS	2009
050	Flávia M. N. Motta Núbia de O. Santos	Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos	PUC-RIO Uerj	2009
051	Conceição G. L. de Salles	Infância e filosofia: um encontro possível? O que dizem as crianças	Ufpe	2009
052	Arleandra C. T. do Amaral	O que é ser crianças e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos	UFPR	2009

Nº de Ref.	Nome	Título	Local	Ano
053	Altino J. Martins Filho Lourival J. Martins Filho	Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças	UFRGS Udesc	2009
054	Franciele C. Peloso Ercília M. A. T. de Paula	Aspectos epistemológicos sobre infância, crianças e educação infantil nas obras de Paulo Freire: alguns apontamentos	UEPG	2010
055	Deise G. Nunes	O movimento interfóruns de educação infantil: a construção de uma identidade cultural e política	UFF	2010
056	Elisabet R. Nascimento Ademir V. dos Santos	Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba	UTP	2010
057	Valdete Côco	Formação continuada na educação infantil	Ufes	2010
058	Angela F. C. Fiorio	Infância e educação: as crianças saíram da foto e entraram nas salas de aula	Ufes	2010
059	Glacy Q. de Roure	Infância, experiência, linguagem e brinquedo	PUC-Goiás	2010
060	Altino J. Martins Filho	Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisa com crianças apresentadas na ANPED	UFRGS	2010
061	Vanessa F. Almeida Neves	A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever	UFMG	2011
062	Paula D. de Andrade	A formação da infância para o consumo na publicidade da revista VEJA	Ulbra	2011
063	Sandra R. S. Richter Maria C. S. Barbosa	Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas	Unisc UFRGS	2011

Nº de Ref.	Nome	Título	Local	Ano
064	Isabel C. de Andrade L. e Silva	Educação infantil, infância e cidadania	Unicamp	2011
065	Renata P. W. Almeida	Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar	PUC-SP	2011
066	Anelise M. do Nascimento	“Quero mais, por favor”: disciplina e autonomia na educação infantil	UFRRJ	2011
067	Raquel G. Salgado Anabela R. K. Ferrarini George M. de Luiz	Crianças mirando-se no espelho da cultura: corpo e beleza na infância contemporânea	UFMT UFMT PUC-SP	2012
068	Romilson M. Siqueira	Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança	PUC-Goiás	2012
069	Fernanda V. de Medeiros	Infância: composições ziguezagueantes de uma experiência “plunct plact zum”	Ufes	2012
070	Saraí Schmidt Michele Petersen	A pedagogia do consumo e a infância produto: discutindo as lições do kit escolar	Feevale	2013
071	Angélica A. F. da Silva	A primeira infância na creche: do que tratam as teses e dissertações em educação no período de 1997 a 2011?	UnB	2013
072	Gabriela G. de Campos Tebet Anete Abramowicz	Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância	Ufscar	2013
073	Simone Berle	Infância e linguagem: educar os começos	Unisc	2013
074	Karla R. R. de Souza	O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis	UFRJ	2013

Nº de Ref.	Nome	Título	Local	Ano
075	Paula Amaral Faria Maria Irene Miranda	“Olhares” psicopedagógicos: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da educação infantil da ESEBA	UFG	2014
076	Rhaisa N. Pael Farias Fernanda Müller	A cidade, a criança e a criança na cidade	UnB	2014
077	Silvia A. Rodrigues Dulcinéia B. de Souza	A concepção de criança de estudantes de cursos de pedagogia	UFMS	2014
078	Carla Lisboa Andrade	A concepção de infância presente nos referenciais curriculares nacionais da educação infantil na década de 1990	UFU	2014
079	Iury Lara Alves	Educação de bebês: perspectivas teóricas para se pensar um currículo para primeira infância	UFMT	2014
080	Denise T. A. Takemoto Marta R. Brostolin	Educação infantil e tecnologia: um olhar para as concepções e práticas pedagógicas dos professores	Semed-MS UCDB	2014
081	Anizia A. Nunes Luz Lucrécia S. Mello	Educação infantil: gestão e formação do profissional que atua com a criança	UFMS	2014
082	Dinah Q. Beck	Identidades de gênero e infância: erotização e pedofiliação dos corpos na contemporaneidade	Furg	2014
083	Silvia C. Fernandes Lima	Concepção de infância: uma análise a partir da filosofia de Heráclito e Nietzsche	UFU	2014
084	Altina A. da Silva Priscilla de A. S. Ximenes Bráulio R. da Silva	Os fios e as tramas da infância em um município goiano	UFG	2014

Nº de Ref.	Nome	Título	Local	Ano
085	Mário M. R. Silva Maria N. da Cruz	Príncipes e princesas: significações de gênero em brincadeiras de faz-de-conta na educação infantil	Unimep	2014
086	Carla G. L. dos Santos	Relações pedagógicas e sociais no contexto da educação infantil: o papel/ lugar da criança	UCDB	2014
087	Nubea R. Xavier	Aspectos sociológicos, históricos e literários sobre criança e escola	UFGD	2014
088	Gilda A. Nascimento Denise S. Araújo Elias Pascoal	Tempo de infância e tempo de escola: os significados e sentidos atribuídos pelas crianças à escola de tempo integral	PUC-Goiás	2014
089	Tammi F. P. Borges Silvia A. Rodrigues	Um cenário da sociologia da infância no Brasil: as produções apresentadas no GT-07 da ANPED de 1998 a 2013	UFMS	2014
090	Carlos A. P. Gonçalves	O brinquedo: as perspectivas de Walter Benjamin e Vygotsky para o desenvolvimento social da criança	PUC-Goiás	2014
091	Lenilda C. de Macêdo Adelaide A. Dias	Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle	UEPB	2015
092	Rosa Batista Eloísa A. C. Rocha	A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX	Unisul UFSC	2015
093	Fabiana de Oliveira	“A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos”	Unifal-MG	2015

Nº de Ref.	Nome	Título	Local	Ano
094	Levindo D. Carvalho	Educação (em tempo) integral e institucionalização da infância	UFSJ	2015
095	Raquel G. Salgado Carmen L. S. Mariano Evandro S. A. de Oliveira	Entre a inocência e o profano: a sexualidade na infância contemporânea	UFMT UFMT UMinho/ Port.	2015
096	Leandro H. de J. Tavares	“Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha” – o que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito?	Unirio	2015
097	Alexandra Pena	“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de educação infantil da Baixada Fluminense	PUC-RIO	2015
098	Rosinete V. Schmitt Eloísa A. C. Rocha	A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: indícios para uma docência não linear	UFSC	2016
099	Gisele Gonçalves	A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades	UFSC	2016
100	Noeli V. Weschenfelder	A descolonização de saberes e poderes acerca da infância na formação continuada de professoras: Um diálogo entre a pesquisa acadêmica e o assessoramento pedagógico	Unijuí	2016
101	Sandra R. S. Richter BEatran Hinterholz	Brincar com barro na creche: um diálogo pedagógico com Gaston Bachelard e Hannah Arendt	Unisc	2016

Nº de Ref.	Nome	Título	Local	Ano
102	Lutiane Novakowski	Crianças em pesquisa, representações de feminino e masculino	Ulbra	2016
103	Gisele R. Silva	“Lugar de criança é na escola”: estratégias de gerenciamento da infância na atualidade	Furg	2016
104	Jeruza da R. da Rocha Marta Nörnberg	“Eu presto atenção no que ela fala, copio do quadro, ajudo com os vasos de flor, faço as contas”: participação das crianças na escola	Ufpel	2016
105	Francine C. de Bom	O jogo protagonizado infantil como um ato artístico em sala de aula: uma abordagem vigotskiana	Unesc	2017
106	Adriianne O. Guedes Michelle D. Ferreira	O professor de educação infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa	Unirio	2017
107	Andréa S. Rivero Eloísa A. C. Rocha	O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil	UFFS UFSC	2017
108	Aline H. Mafra-Rebelo Márcia Buss-Simão	Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças	UFSC Unisul	2017
109	Virgínia Louzada	Cadernos pedagógicos para a pré-escola: a educação infantil em tempos de retrocesso	Uerj	2017

Neste livro, o autor convida o leitor a refletir criticamente sobre os rumos da educação infantil e escolar à luz de autores como Hannah Arendt, Lajonquière, Adorno e outros referenciais centrais do pensamento pedagógico e filosófico. Ao questionar a ideologia naturalista, a romantização do “mundo infantil” e a recusa contemporânea da responsabilidade adulta, a obra problematiza concepções pedagógicas que, sob o discurso da liberdade e da autonomia, acabam por abandonar as novas gerações. Em contraponto, afirma a educação como tarefa ética, intergeracional e profundamente vinculada à responsabilidade dos adultos com o mundo comum. Com escrita clara, crítica e provocativa, o autor não oferece receitas nem respostas fáceis. Ao contrário, propõe um diálogo honesto com a tradição, resgatando o valor do bom senso pedagógico sem abdicar da crítica, e recoloca no centro do debate a escola republicana, o papel do educador e o compromisso com a formação das novas gerações. Este é um livro que não busca a concordância imediata, mas convida à reflexão, ao confronto de ideias e ao exercício do pensamento. Trata-se de uma leitura indispensável para educadores, pesquisadores e todos aqueles que se recusam a abrir mão da responsabilidade de educar.

ISBN 978-656135221-5



9 786561 352215

