INFÂNCIA, NATALIDADE E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DIÁLOGOS COM HANNAH ARENDT

Ademilson Sousa Soares[1]

Resumo: O texto discute e aproxima os conceitos de infância, formulados por Giorgio Agamben e Walter Kohan, do conceito de natalidade, desenvolvido por Hannah Arendt. Temos o objetivo de apontar e de problematizar aspectos fundamentais da formação inicial do professor que atua com crianças pequenas em instituições de educação infantil. A polêmica entre "protecionistas" e "autonomistas", em torno da proclamação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, no ano de 1989, é tomada como referência para propor a natalidade como alternativa superadora das posições polarizadas. Elaborado por Hannah Arendt, no interior de sua filosofia política, este conceito pode revigorar tanto as pesquisas para com a criança e sobre a criança, além da infância e da educação infantil. Entendemos que os projetos de formação inicial, deste modo, possibilitam ao professor perceber que o seu trabalho reconhece e afirma o direito da criança à liberdade e à igualdade quando a prepara para os desafios da vida adulta. Nessa perspectiva, a natalidade, como capacidade que a criança tem de iniciar algo inteiramente novo, dialoga com as concepções de infância que sustentam a capacidade da a criança de aprender e de entrar no mundo humano da linguagem, conquistando cada vez mais autonomia e liberdade. Para isso, o texto argumenta que o poder da infância de falar e de dizer o que pensa e sente a respeito de si mesma, dos outros e do mundo precisa ser educado.
Palavras-chave: Infância; natalidade; educação infantil; formação de professores

INFANCIA, NACIMIENTO Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: DIÁLOGO COM HANNAG ARENDT

Resumen: El texto analiza los enfoques y los conceptos de la infancia, formulados por Giorgio Agamben y Walter Kohan, a la luz del concepto de **nacimiento**, desarrollado por Hannah Arendt. Nuestro objetivo es señalar y discutir los aspectos fundamentales de la formación inicial del profesorado que trabaja con niños pequeños en las instituciones para la primera infancia. La controversia entre "proteccionista" y "autonomistas", alrededor de la proclamación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, en 1989, se toma como referencia para proponer el **nacimiento** como alternativa superando las posiciones polarizadas. Criado por Hannah Arendt, dentro de su filosofía política, este concepto puede revitalizar ambas búsquedas para el niño y el niño más allá de la infancia y la educación infantil. Entendemos que los proyectos de formación inicial, por lo tanto, permiten al profesor para darse cuenta de que su trabajo reconoce y afirma el derecho del niño a la libertad y la igualdad en la preparación para los desafíos de la vida adulta. Desde esta perspectiva, el nacimiento, mientras que la capacidad de que el niño tiene que empezar algo totalmente nuevo diálogo con las concepciones de la infancia que subyacen a la capacidad del niño para aprender y entrar en el mundo del lenguaje humano, ganando

[1] Filósofo e doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Minas Gerais. Email: profpaco@gmail.com

más autonomía y libertad. Para ello, el texto argumenta que el poder de los niños a hablar y decir lo que piensa y siente sobre sí mismo, los demás y el mundo necesita ser educado.
Palabras clave: Infancia; nacimiento; educación Infantil; la formación del profesorado

CHILDHOOD, INFANCY AND TEACHERS' FORMATION: DIALOGUE WHITH HANNAH ARENDT

Abstract: This text discusses the concept of "childhood" proposed by Giorgio Agamben and Walter Kohan, including the concept of "birth", developed by Hannah Arendt's ideas about fundamental aspects of young child's teachers training in kindergarten institutions. The controversy between "protectionists" and "autonomy" defended around the International Convention on Children's Rights, in the year of 1989, is taken as reference to propose the birth concept as an alternative to polarized positions. This concept was worked out by Hannah Arendt in the heart of her political philosophy, and may revivify both investigations for infancy and childcare. I may also project on initial training. The concept may allow young children's teachers to realize their task as recognition and affirmation of children's rights to freedom and equality, while prepares them to the challenges of adult life. In this perspective, birth, as the capacity that children have to start something entirely new, dialogues with the concepts of infancy, which defend that children are able to learn and to enter language universe, achieving more and more autonomy and freedom. In this respect, this text argues that young children's capacity to speak and to say what they think and feel about themselves has to be educated.
Keywords: Infancy; birth; child education; teachers training.

Introdução

O texto propõe que a formação do professor das crianças pequenas e as pesquisas *para*, *com* e *sobre* a criança, a infância e a educação infantil sejam desenvolvidas considerando as significativas reflexões de Hannah Arendt a respeito da relação entre natalidade e educação. No Brasil, a legislação prevê que a formação do professor para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental deve ocorrer preferencialmente em curso superior de pedagogia, admitindo-se a formação mínima em curso de magistério na modalidade normal. O Plano Nacional de Educação, aprovado para o período de 2014 a 2024, estabelece que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura. Neste trabalho apontamos que esta formação, seja em nível médio ou superior, quando dialoga com as

recentes pesquisas e com as contribuições vindas de diferentes campos, inclusive da filosofia política, pode ganhar em abrangência e em profundidade. Para isso, partimos de algumas indagações: Em que medida os estudos sobre infância e o conceito de natalidade contribuem para uma análise e uma compreensão das concepções e das práticas na formação inicial dos professores da educação infantil? Em que medida aquilo que sabemos e pensamos sobre a infância e as crianças influenciam aquilo que fazemos e realizamos no cotidiano das instituições formadoras e das instituições de educação infantil? São questões que pretendemos abordar no decorrer do texto.

O poder da infância que reside na criança, como novo ser humano que nasce e nos desafia, está em sua capacidade de aprender a falar e a dizer o que pensa e sente a respeito de si mesma e deste mundo no qual a deixamos nascer. Nenhuma criança decide vir ao mundo por escolha própria e também não é apenas por decisão própria que ela entra no mundo da linguagem e da cultura. Mundo este já estabelecido bem antes de ela aqui chegar. O filme "o enigma de Kaspar Hauser" de Werner Herzog é, a este respeito, emblemático. Quando a criança não é inserida no mundo das palavras e no universo de bens simbólicos; quando ela não aprende com os mais velhos a com eles conviver e se relacionar, as coisas deste mundo não fazem para ela o menor sentido. Aprendemos a falar para pensar e compreender aquilo que somos e aquilo que nos envolve e nos cerca. O Kaspar Hauser de Herzog, ao ficar preso em uma caverna e isolado das pessoas e das coisas, não aprendeu a tornar-se um animal humano.

A capacidade de aprender a falar, a pensar e a se manifestar é o poder da infância em cada criança concreta. A língua, no entanto, não é apenas um conjunto de regras a ser transmitido às novas gerações. A língua é uma revelação, um vazio impresumível no qual habitamos e nos movemos respirando e falando. As vozes da infância em geral e a voz de cada criança em especial jamais se inscrevem totalmente na linguagem, mas é, segundo Giorgio Agambem (2005), na experiência da língua que a infância é encontrada. Mas como as crianças concretas, com cor, raça, sexo, gênero, classe e idade, vivem a experiência da entrada no mundo simbólico da língua, da palavra, da linguagem, da gramática, da semântica e do conceito? Elas vivem este processo com consciência ativa ou com inocência passiva? Que lugar atribuímos à linguagem em nossas pesquisas para, com e sobre criança, infância e educação Infantil? Quando falamos das crianças falamos delas como pessoas indefesas, inocentes, incapazes ou como adultos em miniatura? Qual o lugar da escola neste processo? A concepção de criança assumida certamente influencia as respostas a estas indagações.

Rosemberg e Mariano (2010) analisam o debate ocorrido no Brasil e no mundo antes e depois da aprovação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças em 1989 mostrando a polarização entre duas posições principais: a posição dos protecionistas e a posição dos autonomistas. De um lado, estão aqueles que querem proteger as crianças das ameaças do mundo e dos perigos da dominação dos adultos. De outro, aqueles que combatem o adultocentrismo, defendendo autonomia e participação das crianças, pois somos humanos e devemos, todos, ter direitos iguais. As duas correntes se separam na concepção e se juntam na luta em prol dos direitos das crianças. No fundo, está em jogo o tamanho da capacidade dos pequenos. Para os mais radicais, entre os protecionistas, essa capacidade é relativa, por isso a criança deve ser protegida das ameaças do mundo e dos adultos. Para os mais radicais entre os autonomistas, a capacidade da criança é absoluta, por isso os pequenos devem ser emancipados de qualquer forma de tutela. As duas posições têm conseqüências políticas e jurídicas importantes.

No Brasil, desde o movimento pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - em 1990, o debate girou em torno da polêmica entre os defensores da doutrina da situação irregular, que embasava o Código dos Menores de 1979, e da doutrina da proteção integral, que embasa o novo Estatuto. De fato, muitas crianças brasileiras viviam e ainda vivem abaixo da linha da pobreza. Assim, a defesa de condições iguais entre as crianças, por razões sociais, vem antes da defesa da igualdade da criança na relação com o adulto. A defesa dos direitos à igualdade e à justiça vem, no caso brasileiro, antes da defesa dos direitos à liberdade e à participação. Por isso, é preciso pensar a diferença entre relações sociais assimétricas e relações etárias assimétricas. É preciso ponderar ainda a relação entre direitos à dignidade e à liberdade de todas as criança e os direitos da infância abandonada ao amparo e à proteção. O ECA avança em relação à doutrina de situação irregular dos "menores", mas mantém a noção de que todas as crianças precisam de cuidado e proteção para aprenderem, se desenvolverem e se tornarem adultos conscientes e participativos. Quais os impactos dessa discussão no processo de educação e de escolarização das crianças desde a educação infantil?

Por um lado, temos que "vislumbrar formas de reconhecimento social de crianças e adolescentes como atores competentes e participativos na sociedade contemporânea" (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p.718). Para isso, é preciso combater a ideologia da incapacidade infantil, ficar atentos em relação à euforia do princípio igualitário, desconfiar do direito pleno de liberdade e não admitir a manipulação das crianças. Afinal, pelo fato de as crianças estarem em processo de socialização, elas "devem ser preparadas

para assumir direitos e deveres na vida adulta, o que lhes retira responsabilidades jurídicas, assim como direitos civis e políticos" (Idem, p. 718).

Por outro lado, "crianças e adolescentes poderão ser considerados sujeitos de direitos apenas quando tiverem suas ações concebidas como verdadeiramente válidas" (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p.719), pois é responsabilidade dos adultos garantir que as crianças tenham condições plenas de autonomia e participação, o que supõe direito de falar, opinar, ser ouvido e considerado, pois temos que construir com elas algumas metas que garantam a proteção dos seus direitos. Nesse processo, existe uma clara tensão entre os defensores do direito das crianças à proteção e aqueles que advogam o direito dos pequenos à autonomia.

Um dos dilemas decorrentes da polêmica decorre do fato de que o reconhecimento da criança como ator social competente, capaz de apreender e atuar na realidade com certa consciência sobre o que ela deseja, sente e pensa; capaz, ainda, de emitir opiniões e de fazer escolhas, o que implica, também, o reconhecimento de que a criança deve assumir o ônus e o bônus por suas decisões, inclusive em processos judiciais. Isso é problemático, pois as instituições da sociedade adultocêntrica estão estruturadas e organizadas sem qualquer participação das crianças. Em mundo totalmente dominado pelos adultos, declarações, estatutos, leis e convenções devem contribuir para diminuir o poder dos adultos sobre as crianças e não para ampliar esse poder. Combatendo todas as formas de subordinação das crianças, contribuiremos para a construção de um mundo diferente e politicamente mais livre. Para ampliar o poder das crianças devemos falar com elas e não para elas. Mas quais concepções de infância podem favorecer e ampliar a escuta da fala das crianças, potencializando o engajamento delas nessa perspectiva?

Revendo conceitos de infância

Giorgio Agamben (2005) afirma que o lugar da infância é o lugar da diferença entre a língua e a fala. Esse lugar é o incontornável com o qual toda reflexão sobre a linguagem deve confrontar-se. Não existe passagem possível entre as duas dimensões, ou seja, os impasses dessa relação podem conduzir a uma aporia suprema que acaba por levar todo estudo lingüístico a tornar-se uma filosofia. Isso porque todo ser falante conhece, tem infância e história. A cisão entre língua e discurso faz do falante um ser no qual um saber se produza e uma história se constitua na diferença e na descontinuidade. É pela linguagem que o ser humano se mantém em relação com uma privação. É na fenda aberta

entre a estrutura da língua e o movimento da fala que o sujeito experimenta com intensidade essa privação. O homem não é apenas *homo sapiens*. Ele é *homo loquens*, ou seja, ele é *homo sapiens loquendi*, homem que sabe e pode falar. O intervalo entre o discurso e a língua é a morada infantil como experiência do silêncio.

Para Agambem (2005), o homem contemporâneo foi privado de sua biografia e expropriado de sua experiência. Hoje não precisamos da guerra para destruir a nossa experiência e a nossa biografia. Basta tão-somente "a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade" (AGAMBEN, 2005, p.21) para que isso ocorra. Voltamos para casa à noitinha, extenuados por excessivos eventos, sem que nenhum deles tenha se tornado experiência. Hoje as experiências se efetuam fora do homem que olha para elas com o "alívio" do não-pertencimento. Mas como ficar de fora do inquietante silêncio que a ausência da palavra impõe, se a linguagem constitui-se no fundamento de toda razão e de todo pensamento? Se o fundamento da subjetividade é sempre encontrado no estatuto lingüístico da pessoa, como suportar a dor da perda da biografia que a falta de experiência impõe? As respostas são indicadas por:

> Uma experiência originária, portanto, longe de ser algo subjetivo, não poderia ser nada além daquilo que, no homem, está antes do sujeito, vale dizer, antes da linguagem: uma experiência muda no sentido literal do termo, uma in-fância do homem, da qual a linguagem deveria, precisamente, assinalar o limite. Uma teoria da experiência poderia ser somente, neste sentido, uma teoria da in-fância, e o seu problema central deveria ser formulado desta maneira: existe algo como uma in-fância no homem? Como é possível a in-fância como fato humano? E, se é possível, qual é o seu lugar? (AGAMBEN, 2005, p.58)

Agamben desenvolve o seu argumento afirmando que esta infância do homem pode ser identificada com o inconsciente de Freud como uma parte "submersa" das terras psíquicas. Lacan, na interpretação que faz do freudismo, compreende a instância do Eu, que tem a sua realidade expressa como linguagem sem uma "realidade psíquica" que a preceda. Como experiência humana, a infância coexiste originalmente com a linguagem. A infância não seria assim uma realidade pré-subjetiva, pré-linguística. A infância não é um paraíso perdido que cessa de existir quando começamos a falar. O homem se torna sujeito ao navegar nas águas turvas da linguagem de seu mundo e de seu tempo. É por isso que só podemos alcançar de alguma forma a infância indo de encontro à linguagem na sua dupla realidade: como fala e como língua.

A escola, que tem como função contribuir para a entrada da criança no mundo da cultura e da linguagem, pode abrir ou fechar portas. Com a chegada cada vez mais precoce

da criança na escola, é possível afirmar que é com seu professor e com seus colegas na Educação Infantil que a criança vive sua infância como experiência de entrada no mundo da língua. É também com o professor e com os colegas que a criança aprende a falar, a pensar e a se comunicar. Se considerarmos que, como afirma Agamben (2005), o espaço entre a voz e a razão é um espaço vazio, é possível sustentar que é no intervalo entre a palavra livre e o conceito regrado que a escola transita com as crianças, ou seja, transita buscando o equilíbrio entre o imaginário, a simbólico e o real. A escola de Educação Infantil pode possibilitar às crianças experiências ricas e significativas de escuta da própria voz, de diálogo com a fala do outro, em um devir que represente uma alternativa em relação às subjetividades dominantes (Kohan, 2007), que subverta o desejo do Outro e faça dele uma demanda por outra coisa (Roure, 2010).

Walter Kohan (2007; 2010) contribui, com seus escritos, para pensarmos sobre os processos de escolarização, defendidos hoje como direito das crianças, mas que poderiam ser interpretados como os processos que produzem o esquecimento da infância. Para isso, o autor faz interlocução com as noções de **verdade** em Sócrates, de **arte** em Rainer Maria Rilke e de **devir-criança** em Gilles Deleuze. Segundo Kohan, Sócrates chama a língua da infância como língua da *verdade*, mas também como língua de abertura para a morte. O poeta Rilke, diz Kohan, nos permite explorar a proximidade entre arte e infância, a partir da investigação da lógica de *vida do artista* que no contexto das instituições sociais não encontra condições para existir e se expressar. Em Deleuze, Walter Kohan encontra o *devir-criança* cuja temporalidade é interrompida pela ordem instituída. A criança em seu devir está afastada de toda cronologia e a infância que ela vivencia e produz é plenamente afirmativa, a-subjetiva e a-pessoal. A escola, como a conhecemos, esquece a infância e mata a verdade poética que poderia existir e resistir no devir-criança. É possível ainda afirmar e defender uma escola em que a verdade da infância e a poesia da criança sejam ainda assim valorizadas e reconhecidas?

Segundo Walter Kohan, estudar a infância significa "abrir-se, desde o início, a outras línguas, não apenas nas palavras, mas, sobretudo, no pensamento e na vida" (Kohan, 2009, p.60). Isso porque ao falar de infância falamos do devir-criança e encontramos uma linha de fuga em relação à subjetividade hegemônica e dominante na contemporaneidade e abrimos um espaço novo, abrimos uma fenda, que nos permite ser de outra forma, permitindo que cada um possa se criar como sendo outros diferentes daquilo que já somos. Talvez seja o caso de "desaprender o que se sabe e buscar abrir-se ao que não se sabe, ao que se pode aprender, ao que um outro pode ensinar, qualquer que

seja a sua idade" (Kohan, 2007, p. 19). Talvez seja o caso ainda de "esperar o que não se pode esperar" (p. 18), pois é da contradição que pode surgir uma novidade que mereça ser encontrada, abrindo o pensamento "àquilo que ainda não foi pensado, àquilo que parece impensável" (Idem, p. 21). Mas, como conjugar essa perspectiva epistemologicamente aberta com uma posição politicamente comprometida com a superação das desigualdades e das injustiças sociais? Muitos acreditam e trabalham em prol de uma ação crítica nas instituições educacionais, por confiarem que a educação pode ajudar a transformar as pessoas e a sociedade e até mesmo trazer e provocar mudanças revolucionárias. Para isso, segundo o autor, é importante distinguir educação e pedagogia, política e polícia.

> A pedagogia nega a igualdade inicial e a emancipação final que a educação propõe e torna possível. Enquanto a primeira afirma por todos os lados as hierarquias, a segunda somente se torna possível quando não há mais hierarquias. Se a pedagogia é o reino da disciplina dos corpos, dos saberes e do pensamento, a educação é sua indisciplina, em particular, indisciplina do pensamento, para não pensar o que é necessário pensar e, ao contrário, pensar o que a ordem e a hierarquia não permitiriam pensar (KOHAN, 2007, p. 53).

A educação surge quando damos lugar à experiência. Mas parece claro que o esforço da experiência que fazemos para conhecer e transformar o que já somos é oposto à lógica das instituições, inclusive das instituições educacionais. Mesmo que seja assim, Kohan alerta que é necessário assumir o "como se" de Kant, ou seja, é necessário nos comportarmos como se fosse possível inventar outra forma de ser e de fazer educação. Pensando o que fazemos e somos, abrimos a possibilidade de sermos e fazermos o que ainda não fomos capazes. Nessa caminhada não há um guia claro para nossas ações. O que não podemos abrir mão é de amar a experiência do saber que nos posiciona de forma problemática com a verdade. Uma experiência que "põe em questão e transforma a nossa relação com a verdade. A afirmação de uma nova política do pensamento, política que ignora o poder sacralizante e paralisante de uma certa relação com a verdade" (KOHAN, 2007, p. 60). Parafraseando Hannah Arendt, quando ela afirma que só quem ama o mundo deveria participar da educação das crianças, diremos que só quem está disposto a viver experiências, no sentido filosófico apontado por Kohan, deveria se responsabilizar pelas instituições de educação infantil.

Para Kohan (2007) a infância não pode continuar sendo associada à negação, incapacidade, fragilidade, ausência ou falta. Para isso, é preciso pensar a infância pelo que ela tem, por sua afirmação, presença, capacidade e força. Por muito tempo a criança e sua infância foram materiais de sonhos e utopias políticas de educadores e filósofos. A

partir de "um modelo humano já posto, transcendente, imutável e eterno" (KOHAN, 2007, p. 45) a educação da infância foi pensada e concebida. Com um modelo em mente adulta, pais e educadores buscavam - e ainda buscam - conduzir os infantes a um lugar idealizado que sequer são capazes de imaginar ou perceber. Aristóteles chega a definir a criança como ser inacabado, imperfeito e incompleto por natureza. Para Kant, a criança é o tempo da vida obscura, sem razão e sem conhecimento. Tempo da menoridade e da heteronomia. Mas há outra forma de conceber a infância, como "acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo" (KOHAN, 2007, p. 47). Nessa perspectiva, a infância pode ser entendida como um rito de passagem entre aquilo que somos e aquilo que somos capazes de fazer a partir disso. É nessa passagem que se situa a infância, na criança e em todos nós.

Roure (2010) discute infância, experiência, linguagem e brinquedo a partir do paradigma da psicanálise. Há uma dimensão traumática na infância. Desconsiderar esse fato pode significar silenciar a angústia e o sofrimento na criança. O advento da experiência, no sentido de Agamben e de Benjamim, é marcado pelo desencontro entre a demanda e o desejo do Outro. O encaminhamento do drama vivido pela criança gira em torno da maneira como ela é capturada no Outro. Um tempo de narcisismo e de consumismo afasta da dor e deposita na posse de objetos a sua falsa superação. A escola poderá ser o lugar de opor resistência ao tempo da posse e de recuperar o valor da experiência no processo educativo da criança, sobretudo quando a infância é disputada pela indústria cultural como importante fatia do mercado. Afirma Roure (2010, p.04): “É na atividade da narrativa que o sujeito pode retomar a experiência do tempo e, assim, lidar com o desconhecido respeitando a irredutibilidade do passado e a imprevisibilidade do presente.”.

Narrando, o sujeito lembra, elabora e reelabora lembranças. Amor e ódio, amparo e desamparo, o bendito e o maldito, mal estar e bem estar, sentimentos, paixões e desejos são trabalhados quando não podem ser ditos e nem mesmo simbolizados. Pela via da palavra, o sujeito bordeja o trauma do real, produz ficções, ousa itinerários, exprime significantes insólitos, reflete sobre o ilógico e assegura a “sua” verdade. Essa experiência com a palavra retira o sujeito de uma repetição infinita, fazendo do encontro com o real sempre faltoso, algo a ser simbolizado. Repetição que envolve o impossível de pensar e o impossível de dizer (Roure, 2010).

A experiência da criança acontece na sua relação com a linguagem e com a brincadeira. O “objeto” brinquedo fica no lugar do “outro”, incluído na trama a ser

decifrada. Cifra traumática de um não-saber que inclui o recalcado e o esquecido. O brinquedo é um suporte que inscreve a criança no mundo simbólico dos adultos. Na constituição subjetiva da criança, a experiência do brincar é um momento lógico de estruturação do sujeito-criança. O brinquedo funciona como instrumento lógico e não como instrumento didático. Através dele a criança simboliza a "impossibilidade de situar-se subjetivamente na cena familiar e de encontrar seu lugar no desejo dos pais" (Roure, 2010, p.07). O traumático que acompanha o gozo real retorna sempre sob a forma de repetição. No sujeito, a inquietante articulação angústia-desejo mobiliza a repetição, a rememoração e a elaboração. Brincando, repetindo e reelaborando a experiência a criança constitui-se no mundo. Ela tece fantasias, reconcilia o irreconciliável, realiza desejos e vive a sua experiência. Experiência constitutiva da falta de respostas que advém da relação com o Outro. "Para a psicanálise, o brinquedo e a brincadeira fazem vigorar, por deslocamentos substitutos, a realização de desejos" (Roure, 2010, p. 07).

Há dois caminhos possíveis para brincar e para a brincadeira na escola. Por um lado, o brincar como experiência que conduz ao conhecimento. Por outro, o brincar como experiência que conduz à linguagem. São dois lados de uma mesma moeda? Transformado em mero instrumento didático, o brinquedo sai do campo significativo da experiência e vira experimento digno de comprovação científica. Reconhecido como instrumento lógico da constituição do sujeito-criança, o brinquedo subverte conteúdos e significações pré-estabelecidas e devolve à criança a possibilidade de falar e de narrar, criando e recriando experiências. A linguagem pode conduzir ao conhecimento. O conhecimento pode interceptar a linguagem. A palavra é leve. O conceito é pesado. Na lógica do consumo, meninos e meninas ficam mudos e presos a significações pré-definidas e tornam-se meros expectadores e consumidores de um mundo pré-fabricado. Mas, como "sujeitos de desejo é sempre possível subverter o desejo do Outro e fazer de sua demanda outra coisa" (Roure, 2010, p. 14).

Na perspectiva sustentada por Agamben, Kohan e Roure, é possível agir e subverter. É possível fazer diferente e atuar. É possível "fazer política" desde cedo. Mas qual o lugar da política na educação da infância e da criança? Como formar o professor da educação da criança pequena para que ele pense e ensine a criança a pensar, preparando-a para responder conosco pelos destinos comuns da humanidade? São questões que discutiremos a seguir, a partir do conceito de natalidade proposto por Hannah Arendt.

Natalidade e educação

Hannah Arendt produziu seu pensamento sobre política a partir de um profícuo diálogo com a filosofia. A autora não é uma estudiosa da educação, mas atualmente há um movimento cada vez mais intenso entre os pesquisadores, no sentido de recuperar o valor de seus conceitos e de suas reflexões para o campo educacional. O debate sobre a importância do conceito de natalidade formulado pela autora é um exemplo deste movimento. A relação entre natalidade, discurso e política, proposta por Arendt, nos ajuda a aprofundar o debate e as pesquisas a respeito do lugar da infância e da escola na sociedade contemporânea.

As crianças nascem e precisam ser educadas. Este fato, por si só, constitui-se em desafio perene para os humanos adultos. O mundo recebe aqueles que nascem e é responsabilidade dos adultos mostrar a eles o que é este mundo nas suas dimensões privada, social e pública. Arendt discute essa responsabilidade em seu texto "A crise da educação", publicado na coletânea intitulada "Entre o Passado e o Futuro", e diz que aquele que "se recusa a assumir a responsabilidade pelo mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação. No caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma forma de autoridade" (ARENDT, 2002, p. 43). É possível perceber ainda em seu pensamento a defesa de que os adultos devem trabalhar para manter o que há de novo e revolucionário na criança. Para isso, segundo a autora, a educação tem que ser conservadora. Mas este é um grande desafio. Como manter na criança o desejo revolucionário de mudança? Como uma educação pode, ao mesmo tempo, ensinar a conservar o mundo e ensinar a transformá-lo?

Para a criança, nascer significa falar e aprender a pensar sobre o mundo e a se comunicar com os outros. Para o adulto, nascer significa pensar, falar e se expressar no mundo comum da vida política. Aprendendo a discursar e a dar razões de seus atos e posicionamentos, o homem adulto adquire sua maioridade e assume sua liberdade com autonomia e responsabilidade. Toda criança que nasce já está inserida, pelo simples fato de vir ao mundo, no processo de aquisição gradativa da maioridade. Para além da pura aceitação inocente das coisas como elas são, e para além da imediata recusa e da resistência em relação àquilo que já existe e que supostamente a oprime, a criança, ao nascer, vem ao mundo e precisa aprender conosco a viver nele. Também o homem adulto é convidado a todo instante a nascer para a cidadania e para a vida política, aprendendo a agir com os outros, em nome do bem comum. Por isso, segundo Hannah Arendt, a

natalidade é um conceito eminentemente político. O nascimento de uma criança não é algo restrito à vida privada da família, seus pais, mas algo da vida política, do conjunto da sociedade.

A condição de possibilidade para o surgimento de novos seres, para Arendt, é a natalidade. O aparecimento de novos seres no mundo faz surgir ações inéditas no meio público, como vida comum. Todos os homens que nascem no mundo são capazes, em função dessa natalidade, de fazer surgir o que nunca outrora tinha existido e de dar início a algo novo. A natalidade significa então a possibilidade do novo para a ação. Ela porta em si o germe de novos começos. Quando o homem age na relação com os outros, podemos dizer que nesta ação há sempre um novo nascimento humano, há sempre um novo início, imprevisível, inaudito, inédito e inesperado. Quando o homem se manifesta, falando e se posicionando no mundo, ele sai da esfera privada e se lança na esfera pública.

Correia (2008) estuda o pensamento de Arendt e afirma que, para a autora, o fato determinante do homem, como senso um ser consciente e capaz de memória, é a natalidade. Ao entrar no mundo através do nascimento, a criança torna-se, por existir, capaz de iniciar algo que nunca antes tinha existido no mundo comum dos humanos. No entanto, a simples chegada ao mundo, por meio do nascimento, não garante que cada criança se sinta pertencente ao mundo. Pertencemos ao mundo quando somos capazes de amá-lo "por atos e palavras" (Correia, 2008, p. 27). O primeiro nascimento, o biológico, nos faz apenas aparecer naturalmente no mundo e antecede todo amor ao mundo. O segundo nascimento, não obstante, "aquela inserção no mundo humano por atos e palavras, não nos é imposta pela necessidade, como no trabalho, nem desencadeada pela utilidade, como na obra" (Idem, p.27). Esta segunda natalidade é fruto de uma escolha, de uma opção livre da vontade. Essa livre escolha só pode acontecer para aqueles que nascem.

Nascer no mundo, falando e agindo, pode ou não ser potencializado pela ação dos outros com os quais podemos querer ou não nos juntar. Este nascimento, entretanto, nunca é determinado ou condicionado definitivamente pela presença dos outros. É por amor ao mundo que "renascemos" e agimos. A vontade de começar algo novo com os outros surge quando respondemos a isso por iniciativa própria. Nesse processo, a vontade é decisiva para que o sujeito adulto possa nascer pela segunda vez, no mundo que acontece através da ação. O conflito entre querer e não querer, vivido pela vontade de decidir, só cessa na ação. A ação política é a nossa ação por excelência. A natalidade política, que supõe

escolha, iniciativa e vontade, pode ser associada à noção de maioridade. Este é um importante conceito, já estudado pelo filósofo Immanuel Kant.

A natalidade nos traz ao mundo para participar de uma comunidade com os outros. Cada indivíduo não é apenas uma criatura, mas membro de todo o gênero humano. Com os outros seres humanos somos capazes, ou não, de instaurar possibilidades novas no mundo. Porque nasce, o homem pode ser livre para começar algo diferente. Instaurar algo imprevisível, dar início a uma novidade significa romper com o estabelecido. Ser capaz de instaurar o novo é ser capaz de operar milagres, de conviver com o inesperado. A iniciativa humana é milagrosa quando interrompe automatismos estabelecidos, quando interrompe processos historicamente consolidados, fazendo surgir eventos outrora improváveis.

> Cada ação afirma a singularidade do agente, mas, ao mesmo tempo, reafirma as condições humanas da natalidade e da pluralidade. Se concebermos a ação como o começo que deflagra uma nova série de eventos, mas que não pode ser deduzido de eventos precedentes, compreenderemos porque a pluralidade contida no nascimento é a condição prévia (*conditio sine qua non*) da vida política e também porque a pluralidade, reafirmada em cada ação, é a própria razão de ser (*conditio per quam*) da política (CORREIA, 2008, p. 30).

No caso da criança, não é o fato de nascer no mundo que faz dela um ser capaz de agir e de fazer política. A novidade que cada criança representa quando aparece e chega ao mundo pode ser entendida como uma possibilidade real, se e somente se, essa criança aprender conosco a amar o mundo e a agir em nome desse amor. Ainda que suponha "a espontaneidade que a natalidade inaugura" (Correia, 2008, p.31), a ação livre decorre do amor ao mundo. Isso porque, "ao contrário dos animais, o homem sabe que teve um começo e que terá um fim e em vista disto experimenta o seu próprio começo como começo do seu fim" (idem, p. 32). Nascer, nessa perspectiva, é ser capaz de agir, de atualizar a liberdade e de instaurar o novo como algo que nunca existiu. A natalidade sempre faz surgir uma singularidade espontânea e única, uma promessa de liberdade que poderá ou não se realizar na esfera da vida política. Os homens são seres afirmadores da individualidade e da singularidade que o nascimento inaugura. Quando ocorre um nascimento, um novo começo está garantido para todos nós (ARENDT, 2007). Na política, essa capacidade de nascer e de renascer equivale à liberdade.

Quando nasce uma criança é a humanidade inteira que renasce. A natalidade de uma criança faz surgir um sentimento de infância em cada um de nós. Ao nos sentirmos como infantes, sentimos que somos capazes de fazer tudo nascer, renascer e recomeçar.

Quando a juventude irrompe na cena política com toda a sua liberdade, sentimos que renasce no mundo a possibilidade de fazermos o que ainda não foi feito. Segundo Hannah Arendt, a ação, o trabalho e o labor são três atividades humanas essenciais, mas a natalidade, como possibilidade de fazer surgir o novo, somente aparece na ação. É somente quando age, fala, discursa e se manifesta que o nascimento de cada um acontece. É somente na ação que o recém-chegado pode iniciar algo novo. Segundo Arendt, é como iniciativa que as atividades humanas possuem um elemento de ação e de natalidade. É pela ação e na ação livre que o homem nasce e se renova, mostrando no espaço público quem ele é. "Além disso, como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico" (ARENDT, 2007, p. 17).

Nascemos na ação e pela interação. Renunciando ao convívio com a coisa pública, deixamos de realizar aquilo que nos humaniza, ou seja, deixamos de conviver e nos relacionar com os outros. Segundo Arendt, estamos entre os homens por uma vontade que decorre do nascimento que nos faz começar e recomeçar. Não é por necessidade imposta que buscamos estar com os outros. É por vontade própria que nascemos e renascemos com, para e pelas crianças. A capacidade de agir e interagir revela que podemos esperar que cada um realize o infinitamente improvável, muitas vezes de forma inesperada. Cada vez que uma criança nasce vem ao mundo um ser único, radicalmente novo e capaz de fazer coisas jamais feitas.

Formação do professor: desafios e perspectivas

A partir dos estudos sobre infância e do conceito de natalidade apresentados até aqui, é possível afirmar que a formação do professor de crianças pequenas, desde a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, deve ser organizada no sentido de que o professor aprenda conosco a planejar ações pedagógicas que promovam aprendizagens e interações, assegurando à criança condições para nascer como um ser singular, radicalmente novo e capaz, por isso mesmo, de fazer aquilo que nunca antes fora feito, ou seja, assegurando condições para que as crianças sejam livres, autônomas para aprender a se tornarem aquilo que elas ainda não são.

Como afirmam Rosemberg e Mariano (2010), a formação do professor da criança pequena também sofre influências do debate que ocorre no mundo todo em prol da

conquista dos direitos da criança. Nesse debate, duas tendências principais se destacam: os protecionistas defendem que os direitos das crianças serão assegurados quando elas forem protegidas contra perigos e adversidades; e os autonomistas, que sustentam que a garantia dos direitos das crianças depende da afirmação e do reconhecimento da igualdade plena entre crianças e adultos, por exemplo. Mas como superar a dominação a que as crianças são historicamente submetidas? Protegendo as crianças contra as ameaças do mundo, dirão os protecionistas. Trabalhando pela emancipação das crianças, dirão os autonomistas. Os dois grupos convergem na defesa do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, responsável e capaz, mas divergem em relação ao tamanho e ao grau dessa responsabilidade e dessa capacidade.

No processo de formação do professor é preciso considerar o duplo e paradoxal objetivo das instituições de educação infantil, ou seja, cabe à escola e ao professor da criança pequena reconhecer e afirmar o direito da criança à igualdade e à liberdade, reconhecendo, ao mesmo tempo, o direito à irresponsabilidade. Eis mais um entre tantos paradoxos do nosso trabalho na educação infantil: defender a capacidade da criança e admitir que ela não tem ainda plena capacidade de responder por todos os seus atos. O recente debate sobre a maioridade penal expressa parte desse paradoxo. É responsabilidade do profissional da educação estar bem formado para que a criança possa viver conosco a plenitude de seus direitos, preparando-se para o gozo pleno de sua cidadania, como adulto politicamente responsável pelos espaços públicos que definem coletivamente os destinos da vida em comum.

Com Giorgio Agamben (2004, 2005 e 2008) aprendemos que a história de cada um começa quando começamos a falar. A infância situa-se entre a língua historicamente estruturada e o discurso pessoalmente elaborado por cada um. Em que medida os cursos de formação inicial podem contribuir para que o professor-pedagogo viva com as crianças a entrada no mundo da cultura e da linguagem? Na educação infantil a criança pequena começa a falar e a navegar no mundo das letras e das palavras. Ao abrir as portas à curiosidade infantil, falando, ouvindo, perguntando e respondendo, contribuímos para que as crianças vivam experiências significativas, mediadas pelas linguagens verbais e não-verbais. Walter Kohan (2007 e 2010) nos mostra que a escola não pode e não deve anular as experiências vigorosas da infância. A verdade presente no devir-criança é uma verdade estética intensa. Uma escola diferente para as crianças não fecha as portas ao impensável, ao imponderável, ao inesperado, ao contraditório e ao inominável que elas representam. Para educar a escola e não pedagogizar a infância, para politizar a pedagogia

e não policiar a educação, precisamos problematizar o sentido absoluto da verdade e não abrir mão de amar as experiências do saber. Precisamos ainda pensar a infância, e também a criança, por sua presença, capacidade e força e não por sua falta, ausência ou frágil incapacidade.

Glayce Roure (2010), por sua vez, argumenta que não podemos negar que existe uma dimensão traumática na infância. A criança sofre e se angustia. Este fato inconteste não pode, segundo a autora, ser ignorado. Ao possibilitar que a criança construa e elabore suas próprias narrativas, garantimos a ela a oportunidade de lembrar, elaborar e reelaborar lembranças. Falando e narrando, a criança transita entre o real, o imaginário e o simbólico, aprendendo a conviver com a falta de seu desejo e com seu desejo faltoso. Através do brinquedo, da brincadeira e da linguagem a criança subverte conteúdos e significações pré-estabelecidas, recriando novas experiências. A mesma linguagem que conduz ao conhecimento de si e do mundo não pode interceptar o retorno leve ao campo da fala e do discurso. Como as experiências, vividas no âmbito dos cursos de formação inicial, estão contribuindo para que os futuros professores não restrinjam o acesso à linguagem e à cultura letrada, a uma mera repetição de códigos e alfabetos?

Para fazer nascer o que há de novo em cada criança; para que a criança aprenda a falar, a pensar e a se comunicar com os outros é preciso que a escola e o professor assumam a responsabilidade pelo processo de educação das novas gerações. Segundo Arendt (2002 e 2004), adultos que não amam o mundo e não se responsabilizam por ele não deveriam participar da educação das crianças. A linguagem, o pensamento, a ação e a comunicação são atributos humanos que podem e devem ser ensinados às crianças. Para a criança, nascer significa aprender sobre o mundo, como conjunto de artefatos e de coisas criadas na história humana, para se comunicar mais e melhor. Para o adulto, nascer significa fazer política e atuar na vida pública juntamente com os outros cidadãos. Toda criança que nasce já está inserida, pelo simples fato de vir ao mundo, no processo de aquisição gradativa da maioridade. Segundo Arendt, as crianças nascem e precisam aprender. Por isso, a natalidade é um conceito eminentemente político, pois nascimento de uma criança não é algo restrito à vida privada da família e de seus pais, mas algo da vida política do conjunto da sociedade. Por possibilitar e condicionar ações inéditas na vida comum, a natalidade tem, segundo Arendt, forte sentido político. Toda criança que nasce é capaz de fazer surgir e de dar início a algo que nunca tinha existido. A natalidade significa, assim, a possibilidade do novo para a ação.

O professor Adriano Correia (2008), estudioso da obra de Arendt, argumenta que há duas dimensões na natalidade. O primeiro nascimento é biológico. Através dele entramos no mundo e aparecemos naturalmente como um ser entre outros. O segundo nascimento é de outra natureza, pois ele é fruto de uma escolha, de uma opção livre da vontade. Através dele entramos no mundo não pela imposição da necessidade ou pelo interesse da utilidade, mas pela liberdade de nossos atos e palavras. Pela natalidade, assim concebida, somos capazes de amar o mundo e de operar milagres, fazendo surgir eventos nunca imaginados, combatendo automatismos e interrompendo processos cristalizados.

O debate sobre os direitos da criança na contemporaneidade, os estudos sobre infância e o conceito de natalidade formulado por Hannah Arendt nos permitem refletir sobre os desafios e as perspectivas da formação inicial dos professores para as crianças pequenas que hoje ocorre nos cursos de ensino médio na modalidade normal e nos cursos de pedagogia. A partir do pensamento de Hannah Arendt inferimos que é preciso fazer nascer mais desejo por filosofia e por política nos cursos de formação inicial do professor da criança pequena. Com a filosofia compreenderemos melhor a infância. Com a política compreenderemos melhor as nossas responsabilidades para com as novas gerações que nascem e nos desafiam. Podemos e devemos formar nossas crianças para enfrentarmos os desafios da contemporaneidade. Podemos e devemos formar os novos professores para que assumam as responsabilidades diante do paradoxo que significa educar mirando o passado e o futuro em um tempo que cultiva o instantâneo, o fugaz e o imediato. Tempo de muita informação e de pouca formação.

Em filosofia, a palavra formação, do alemão *"bildung"*, tem o sentido de processo civilizatório que se expressa em duas acepções da palavra cultura: cultura como educação e cultura como sistema de valores simbólicos. Promover a formação do professor significaria, então, educá-lo como indivíduo para viver o trabalho na comunidade escolar a partir de um sistema de valores simbólicos. Essa formação pode tomar diferentes perspectivas. "A crescente industrialização do mundo contemporâneo torna indispensável a formação de competências específicas, alcançáveis só mediante adestramentos particulares, que confinam o indivíduo em um campo extremamente restrito de atividade e de estudo" (Abbagnano, 1982, p. 211). A sociedade atual, dominada pela técnica, exige rendimento que depende de conhecimentos específicos e não de uma cultura geral. Como resistir ao domínio da técnica e formar o professor para encontros de colaboração e de cooperação? Como preparar o professor para que ele eduque a criança pequena de forma humanizada? Como equilibrar formação para a pessoa e formação para a vida social?

Como conciliar formação para a competência técnica e para a competência política? Como não ignorar nesse debate as contribuições das ciências da educação que pesquisam para com e sobre criança, infância e educação infantil? Como incorporar os aportes oriundos dos campos da filosofia e da filosofia política nos encaminhamentos das pesquisas, dos projetos e das ações? Estas são algumas questões que preocupam aqueles que estão empenhados com os processos de formação dos professores para a educação da criança pequena.

Kishimoto (2005 e 2011) afirma que a pouca clareza em relação ao perfil do profissional desejado faz a formação do professor da educação infantil ficar a reboque das práticas de escolarização típicas da formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, segundo a autora, os cursos ofertados àqueles que pretendem atuar profissionalmente na educação infantil assumem uma configuração curricular enciclopédica, fragmentada e distante da prática pedagógica. Para atender a inúmeros propósitos, o curso de pedagogia, por exemplo, "dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e do fazer pedagógicos" (Kishimoto, 2011, p. 110). Para a autora, o saber educativo é um saber específico e não genérico. Ao privilegiar um conglomerado de disciplinas, a pedagogia não diferencia os planos curriculares para cada nível de educação. Isso afeta, sobretudo, a educação infantil que requer uma formação que respeite a organização e as características da área. Hannah Arendt (2004) nos ajuda a pensar essa problemática quando diz que perguntas específicas devem gerar respostas específicas, ou seja, não há regras gerais que orientem infalivelmente nossas ações. No caso do professor da criança pequena é preciso superar generalidades e garantir uma formação específica.

Saracho (2002) estudou a formação de educadores para a infância nos Estados Unidos e mostrou que o aumento de modelos de educação da infância provocou o aumento no número de pessoas envolvidas na implementação dessa ação educativa: educadores, ajudantes e auxiliares. A autora investigou alguns componentes da formação dos educadores tais como: recrutamento e seleção, formação geral, bases profissionais, conhecimentos pedagógico-didáticos, prática e modificação dos modelos de formação. Um dos problemas identificados pela pesquisa foi a utilização, para a formação de educadores da infância, de programas de formação de professores desenvolvidos para outros níveis de escolaridade. Esse fato provocou, segundo a autora, generalizações abusivas, sobretudo em função da ausência de conhecimentos específicos relacionados à

formação do professor da educação infantil. "À medida que aumentam os recursos para melhorar a preparação dos educadores da infância, é também necessário que seja dado cada vez maior apoio às atividades de investigação nesta área" (Saracho, 2002, p. 946), pois a formação do professor da educação infantil deve contar com a ajuda da investigação acadêmica.

Soares (2011) mostra, em seus estudos, que a cultura da polarização entre licenciatura e bacharelado prevalece na formação inicial de professores. No caso dos cursos de pedagogia, essa polarização ainda persiste, mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares em 2006, que definem a docência como eixo central da formação do pedagogo. Por que o pedagogo deve ser um licenciado e não um bacharel? O autor analisa o suposto hermetismo metodológico das disciplinas dos bacharelados em ciências humanas, orientadas para a pesquisa, e a suposta flexibilidade das propostas de formação do professor nas licenciaturas, orientadas por um excessivo pragmatismo do chamado "chão da escola". O raciocínio binário que polariza pesquisa e ensino pouco ajuda, pois na educação não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. "Atribuir à formação pedagógica estatuto científico, aliando a investigação e a formação parece ser o caminho para a construção do novo perfil profissional. Formar o professor pesquisador significa garantir uma estrutura curricular que priorize a investigação" (Kishimoto, 2011, p.111). A generalidade do currículo atual do curso de pedagogia dificulta o conhecimento das demandas específicas dos bebês e das crianças pequenas que saem da invisibilidade e entram na cena pública das pesquisas acadêmicas e das políticas educacionais. Além disso, parte expressiva dos professores que já atuam na educação infantil não teve formação inicial específica para o desempenho de suas atribuições na educação dessas crianças. A formação inicial de qualidade não é tudo, mas já é um bom começo.

Definir especificidades para a formação do professor que irá atuar na educação infantil como primeira etapa de escolarização não significa, entretanto, o estabelecimento de fronteiras rígidas. Isso porque as experiências das crianças pequenas nas instituições coletivas de educação requerem diálogo entre família e escola, conjugando atividade de cuidado e de educação através de propostas intencionalmente planejadas. Reconhecer o que tem de específico nessa formação e afirmar a identidade desse professor significam ainda abertura permanente de diálogo com o ensino fundamental evitando assim, por um lado, isolar e proteger a criança dos "malefícios" da escolarização e, por outro, antecipar precocemente processos que serão vivenciados pelas crianças maiores. É preciso questionar a postura, assumida por alguns militantes da educação infantil, de virar as

costas e ignorar as demandas das famílias e das próprias crianças que almejam sucesso escolar no ensino fundamental. Isso é um equívoco, conforme aponta Kulmann, Jr. (2007). Diálogo supõe reciprocidade e corresponsabilidade e não imposições e alheamentos.

Moita (2007), analisando dinâmicas de formação e de *trans-formação* individual e profissional de professores em Portugal, afirma que este é um processo permanente, que põe em confronto diferentes fontes de movimento. "Compreender como cada pessoa se forma é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma sozinho. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações" (Moita, 2007, p. 114-5). Para muitos sujeitos, assumir-se como um profissional da educação, como um trabalhador do ensino, significa uma grande afirmação pessoal e social. Ser professor e tornar-se educador é um meio privilegiado de contribuir para mudar o mundo e a si mesmo, formando-se e *trans-formando-se*. O conflito deste processo ambíguo e contraditório é vivido por cada um de forma bem singular, gerando integração e desintegração, harmonia e tensão, proximidade e distância. Para o professor que atua na Educação Infantil tais contradições são evidentes e desafiadoras. Como afirma Arendt, a natalidade supõe formação. A criança nasce para o mundo, aprendendo a falar e a se expressar. Para isso precisa ser formada. O professor, como adulto e cidadão, nasce para o mundo aprendendo a pensar e a agir, em diálogo com as crianças e com os colegas de profissão, elaborando projetos, formando-se e transformando-se.

Micarello (2011) puxa os fios da história e nos conta como se constituíram as políticas de formação de professores para a educação infantil no Brasil e a percepção desses profissionais sobre seu trabalho e seus saberes. A partir da observação direta do cotidiano dos docentes com suas turmas de crianças e da realização de grupo focal, a pesquisa revela os elos de uma corrente de discursos e mostra que os sentidos se constroem no encontro e no confronto entre diferentes vozes. Na revisão da literatura, feita pela autora, fica evidente que a história da formação do profissional da educação infantil sofre a marca dos saberes escolares e dos disciplinares. Segundo a autora, isso dificulta a construção do perfil do profissional e da formação necessários para quem atuará na educação infantil. Saberes disciplinares controlados geram regras e controle das crianças. São saberes escolares que, em nome de proteger as crianças, geram condições para o governo e a domesticação dos corpos e das mentes (VAZ; RICHTER, 2010).

Silva (2012) estudou as possíveis relações entre o curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil em uma cidade do interior de Goiás. Segundo a autora, uma questão que deve ser analisada de forma mais aprofundada é o fato observado e recorrente, por parte das professoras entrevistadas, de haver uma busca, na formação continuada, de conhecimentos que elas não tiveram acesso durante a formação inicial. Isso ocorre, segundo a autora, porque os cursos iniciais são insuficientes para gerar uma prática pedagógica significativa e comprometida. Em seu trabalho, Silva argumenta que somente a reflexão sobre a prática e a integração entre formação inicial e continuada poderão possibilitar maior aproximação entre as teorias e as vivências cotidianas. Além disso, é preciso garantir uma "política educacional global de formação e profissionalização do magistério incluindo formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada" (SILVA, 2012, p. 33).

Nos últimos anos já tivemos conquistas na formação de professores para a educação infantil. No entanto, temos muito que fazer nesse campo, no sentido de assegurar uma preparação adequada para os docentes que trabalham com as crianças pequenas. Em diversas instituições ainda existem profissionais sem qualificação adequada para atuarem nesta etapa da educação básica. Os impactos positivos da exigência prevista nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia de 2006 só poderão ser sentidos, percebidos e pesquisados ao longo do tempo e no decorrer dos anos. Enquanto isso, somente a conjugação de esforços entre formação inicial e continuada preencherão as lacunas apontadas por aqueles que trabalham na área, fazendo interagir concepções e práticas, fazendo dialogar professores da educação infantil com formadores das universidades. O professor que trabalha com a criança pequena precisa saber fazer, a partir das condições reais vividas por cada grupo de crianças. Por isso, a ação pedagógica deve ser diversificada, garantindo a todas as crianças o direito de aprender e a confiança na possibilidade de se desenvolver de forma integrada. O diálogo com a criança e o respeito a seus desejos e interesses contribuem decisivamente neste sentido (Silva, 2012).

Nessa perspectiva, é possível proteger e emancipar as crianças (Rosemberg e Mariano, 2010), a partir de uma compreensão adequada da infância como entrada no mundo da linguagem (Agamben, 2005) e como experiência na língua e na fala que gera um discurso aberto e singular (Kohan, 2007). Discurso que subverte o desejo do Outro fazendo de sua demanda algo diferente e até inesperado (Roure, 2010).

Segundo Arendt (2002), para manter o que há de novo e revolucionário na criança, a educação deve ser conservadora. A natalidade de que a criança é portadora é algo mais

do que o seu nascimento biológico. Ajudamos a criança a nascer quando mostramos a ela o que é o mundo, falando, apontando e indicando "isto é", "aquilo é", "somos isto", "não somos aquilo", "já fizemos isto", "é bom não fazer aquilo" etc. A maioridade, conforme aponta Kant, é uma conquista gradativa e requer educação intencionalmente planejada. Viver intensamente com a criança o seu presente não deve significar abandono da perspectiva de futuro, ou seja, sabemos que a experiência escolar vivida aqui, e agora, com ela, tem um valor em si mesmo. Sua abrangência e intensidade não devem ser condicionadas nem pelo passado e nem pelo futuro. No entanto, sabemos que sem passado e sem futuro a humanidade não seria o que é. Para que a natalidade represente e signifique algo inédito e represente a possibilidade de invenção do novo, nós adultos temos o compromisso com a educação das novas gerações e a responsabilidade por nosso futuro comum.

Conclusões provisórias

Estudar infância, como conceito, e a criança, como experiência histórica concreta e datada, é se posicionar em um campo aberto a inúmeras possibilidades e sem horizonte deontológico definido. Compartilhamos com Kohan (2007) a ideia de que a verdade do devir-criança é a verdade do artista, como abertura estética ao novo. Esse sentido de verdade, como abertura estética, pode ser associado ao momento em que a criança se situa diante do mundo da linguagem e decide produzir um discurso sobre si mesmo e sobre tudo aquilo que vê, observa, pensa e diz. A verdade nessa perspectiva pode ainda ser entendida como natalidade, como capacidade de iniciar algo que nunca tinha existido antes no mundo comum dos humanos (Arendt, 2002). Terá condições de iniciar algo novo aquele que aprender conosco a amar o mundo com atos e palavras. A educação pode ajudar as crianças a nascerem nesse sentido apontado por Arendt.

Nas instituições de Educação Infantil, os professores, como sujeitos adultos, têm a responsabilidade de mostrar para as crianças como é o mundo que compartilhamos com as gerações que o habitam neste tempo presente, com aqueles que já morreram e com aqueles que ainda não nasceram. Quer queiramos ou não, vivemos em um mundo politicamente compartilhado. Nós, os vivos, herdamos o mundo das gerações passadas e deixaremos este mesmo mundo paras as gerações futuras. Por isso mesmo, o ato educativo é essencialmente político, mesmo quando a educação é endereçada aos bebês e às crianças

bem pequenas. A maior herança que deixamos para as gerações vindouras é a herança simbólica.

> Por se tratar de uma herança cujo caráter simbólico é compartilhado, a única forma de a ela termos acesso e dela nos apossarmos é pela aprendizagem. Podemos herdar, de forma imediata, um quadro ou uma casa, mas não a sua compreensão ou capacidade de construir casas, que só pode ser aprendida. E por isso pode ser ensinada (CARVALHO, 2004a, p. 20)

Segundo Arendt (2002; 2004), quando a educação entra em crise, esse processo de aprendizagem pode ficar irremediavelmente comprometido. É por isso que, diante dos desafios da crise da educação, é urgente não banalizar os problemas e evitar duas graves atitudes: minimizar seus possíveis efeitos; e agir com preconceitos. A falta de horizontes positivos para a educação das novas gerações pode significar a novidade, que na criança representa deixar de ser acolhida. As crianças que nascem precisam ser acolhidas para crescerem no interior de um velho mundo.

Segundo Arendt (2002), uma postura acrítica diante da crise da educação foi sendo gerada com base em três ideias: 1ª) a ideia de que o mundo da criança não precisa da autoridade do adulto; 2ª) a ideia de que a formação do professor deve centrar-se no ensino em geral e não no domínio de um conteúdo específico; e 3ª) a ideia de que só posso aprender fazendo, pois fazer é mais importante do que ouvir; jogar é mais importante do que trabalhar. Em resumo: "a criança aprende por meio da atividade, ou seja, a criança aprende fazendo, brincando e jogando. De acordo com as modernas teorias pedagógicas, ao professor caberia, tão somente, ser um facilitador da aprendizagem, já que ele dominaria apenas generalidades" (SOARES, 2012, p. 853).

Soares (2012) sustenta ainda que a falta de clareza por parte do professor e da escola em relação à autoridade a ser exercida, priva as novas gerações de aprender e de viver experiências que possibilitem a entrada no mundo simbólico da cultura e da linguagem. Exercer autoridade significa compreender que a escola não é o mundo, mas representa o mundo. A escola é apenas um pequeno lugar no mundo, no qual as crianças e os jovens aprendem sobre o mundo como um todo. Na escola aprendemos a nascer para a vida social e política, aprendemos a dar início a algo inteiramente novo, nunca antes existente. Esse aprendizado não ocorre imediatamente, mas se dá de forma gradativa. No exercício da autoridade docente, o professor assume suas responsabilidades, não se omite e assume um papel, *como se fosse um representante* dos habitantes adultos do mundo.

Na educação infantil, a instituição escolar se "interpõe entre o domínio público do mundo e o domínio privado do lar, tornando possível a passagem da família para o mundo.

Nessa passagem do mundo da vida privada para o mundo da vida pública, o professor é figura central e ocupa um lugar diferenciado. *Lugar de transferência*. Lugar do amor endereçado ao saber, para citar uma ideia da psicanálise freudiana" (SOARES, 2012, p.xx). *Lavar as mãos,* ficar alienado e não se comprometer com as novas gerações diante do mundo é um ato irresponsável em relação ao destino comum da humanidade.

Um professor, formado a partir dessa perspectiva, educa as novas gerações, selecionando das experiências passadas aquilo que merece ser preservado por seu valor para o bem comum, salvando tais experiências do esquecimento e conferindo-lhes inteligibilidade. Silva e Fávero (2012) mostram, a partir dos estudos da obra de Hannah Arendt, que a natalidade possibilita aos humanos estar no mundo e atuar nos acontecimentos da vida, modificando seus contextos, pois os homens são construtores de seu próprio mundo. Muller (2012) analisa as inquietações de Hannah Arendt ao discutir a crise da educação e afirma que a educação é um problema político que exige uma discussão política, ou seja, não é possível educar sem assumir posições, debater, questionar, ser questionado, propor, negociar, compor, movimentar, instituir e destituir. Um professor bem formado assume uma posição de cidadão que atua no espaço público, respondendo por aquilo que o mundo é, foi, deveria ser e será. Ser professor da educação infantil supõe mais do que cuidar e educar esta ou aquela criança; supõe o compromisso de contar a história humana na terra e mostrar para as novas gerações humanas o mundo que fomos capazes de criar para que elas, se assim o desejarem, possam iniciar algo que ainda não existe.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o poder soberano e vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGAMBEN, G. O que resta de Auschwitz: o arquivo e o testemunho *(Homo Sacer III).* São Paulo: Boitempo Editorial, 2008, 175 p.

ARENDT, H. *Da Violência*. Brasília: Edit. UnB, 1985.

ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, H. *A Vida do Espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CORREIA, A. O significado político da natalidade: Arendt e Agostinho. In: CORREIA, A.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). *Hannah Arendt: entre o passado e o futuro*. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. *Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil.* Campinas: Pro-posições, v. 16, n.3 (48), set./dez. 2005.

KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.

MÜLLER, M. C. Respeito e responsabilidade para com os recém-chegados. In: CASAGRANDA, E. A.; FÁVERO, A. A. (Orgs.). *Leituras sobre Hannah Arendt – educação, filosofia e política*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2012.

ROURE, G. Q. Infância, experiência, linguagem e brinquedo. In: *33ª. Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, Outubro, 2010.

SARACHO, O. N. Preparação dos educadores da infância para os modelos de educação da infância nos Estados Unidos. In: SPODEK, B. (Org.). *Investigação em educação da infância*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2002.

SILVA, F. C. F. *A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil*. Goiânia: PUC Goiás, 2012 (Dissertação de Mestrado).

SILVA, L. C. A.; FÁVERO, A. A. Hannah Arendt y su condición humana. In: CASAGRANDA, E. A.; FÁVERO, A. A. (Orgs.). *Leituras sobre Hannah Arendt – educação, filosofia e política*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2012.

SOARES, A. S. Licenciatura versus bacharelado: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. Revista *Poíesis Pedagógica*, UFG, V.9, N.1 jan/jun. 2011; pp.109-123.

SOARES, A. S.; SILVA, S. P. Cultura escolar no século XIX: a infância do homem e a infância da pedagogia. In: *Revista e-hum.* Belo Horizonte, Vol.5, N.2, pp. 204-220(2012). Editora UNIBH. Disponível em: www.unibh.br/revistas/ehum. <Acessado em 30/12/2014>

SOARES, A. S. A autoridade do professor e a função da escola. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 10 março 2015.

VAZ, A. F.; RICHTER, A. C. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. In: *Educação em Revista*, vol.26 nº2 Belo Horizonte Ago. 2010.

Recebido em 25-08-2015
Aprovado em 10-10-2015