

O pensamento de Hannah Arendt

e as políticas de/para/na Educação Infantil

Ademilson de Sousa Soares



EDITORIA
Escola
Cidadã

A perspectiva pré-política ou a orientação claramente política das instituições/escolas de Educação Infantil podem ser melhor compreendidas a partir das contribuições do pensamento de Hannah Arendt no exame proposto das políticas públicas de/para/na Educação Infantil no Brasil. No pensamento de Paulo Freire a escola e a educação nunca são a-políticas, mas devem assumir uma posição progressista em prol das classes populares e propor práticas educativas que visem a superação de todas as formas de opressão e isso exige responsabilidade política e social. No pensamento de Hannah Arendt a escola e a educação devem ser entendidos como espaços pré-políticos, pois os trabalhadores do ensino apresentam o mundo às novas gerações e fazem o convite para que elas nos ajudem a fazer nascer aquilo que nunca antes tinha existido, ou seja, ao aprenderem sobre o mundo e as relações humanas, as crianças e os jovens aprendem a amarem o mundo e a assumirem responsabilidades pelo mundo, já que o mundo estava aqui quando chegaram e continuará aqui quando se forem.

O pensamento de Hannah Arendt

e as políticas de/para/na Educação Infantil

O pensamento de Hannah Arendt

e as políticas de/para/na Educação Infantil

Ademilson de Sousa Soares



EDITORIA
Ecole
[Ecole]
[Ecole]

O PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT E AS POLÍTICAS DE/PARA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

2025, Editora Escola Cidadã, Contagem, Minas Gerais.

Editora Responsável: Fabíola de Almeida Guedes.

Projeto gráfico de capa e miolo: Jacimar de Oliveira Souza.

Revisão ortográfica: Igor Silva Oliveira.

Revisão Final: Equipe Editora Escola Cidadã.

Conselho Editorial: Dr. Ademilson de Sousa Soares (UFMG); Drª. Ana Maria Clementino Jesus e Silva (UFMG); Dr. Antônio Carlos Figueiredo Costa (UEMG); Dr. Christian Muleka Mwewa (UFMS); Dr. Diego dos Santos Reis (UFPB); Dr. Eduardo Henrique de Matos Lima (UFSJ); Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos (UFOP); Drª. Juliana de Fátima Souza (UFMG); Drª. Márcia Dárquia Nogueira da Silva (UFMG); Drª. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa (UFVJM); Dr. Octavio Henrique Ferreira da Silva (UEMG); Drª. Patrícia Maria Caetano de Araújo (UEMG); Dr. Pedro Luiz Teixeira de Camargo (IFMG); Dr. Ridalvo Felix de Araújo (UFMG); Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos (UFVJM); Drª. Thatiane Santos Ruas (UEMG); Dr. Walesson Gomes Da Silva (UEMG); Drª. Walkiria França Vieira e Teixeira (UEMG); Dr. Webert Júnio Araújo (CEFET/MG); Drª. Welesandra Aparecida Benfica (UEMG).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S676p Soares, Ademilson de Sousa. [recurso eletrônico].

O pensamento de Hannah Arendt e as políticas de/ para/ na educação infantil. / Ademilson de Sousa Soares. - 1ª ed. Contagem, MG/Brasil: Editora Escola Cidadã, 2025.

286 p.

ISBN: 978-65-80725-50-2

1. Hannah Arendt. 2. Educação Básica no Brasil. 3. Educação Infantil. 4. Políticas educacionais. I. Título, II. Soares, Ademilson de Sousa.

CDD: 370.1

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário João Paulo Maia Oliveira – CRB 6/3568

A responsabilidade pelo conteúdo desta obra é exclusivamente da(o) autora(o). O(A) autor(a) permite a utilização e reprodução desta obra para fins científicos, educacionais e culturais desde que citada a autoria.



VOZES PLURAIS, ESCRITAS QUE LIBERTAM

Tel.: 31 97140-0336 / E-mail: editoriaec@gmail.com
Site: www.editoraescolacizada.com.br
[Facebook.com/editoraescolacizada](https://www.facebook.com/editoraescolacizada)

SUMÁRIO

1

PARTE

07 INTRODUÇÃO

O Pensamento de
HANNAH ARENDT

14 CAPÍTULO 1

ARENDT, o conceito de natalidade e a
Educação da Infância

41 CAPÍTULO 2

A natalidade das crianças nas
instituições de Educação Infantil

75 CAPÍTULO 3

A Educação entre tradição
e novidade: contribuições de ARENDT



HANNAH ARENDT e as políticas de/para/na Educação Infantil

110 CAPÍTULO 4

ARENDT e as Políticas de/para/na
Educação Infantil

151 CAPÍTULO 5

Política, Educação e Infância:
leituras arendtianas

197 CAPÍTULO 6

Direito, Educação e Natalidade:
diálogos com Hannah Arendt

243 CAPÍTULO 7

ARENDT e os modelos de análise
das Políticas para a Infância

INTRODUÇÃO

Este livro digital (ebook) busca apresentar algumas contribuições do pensamento de Hannah Arendt para os estudos sobre políticas de/para/na Educação Infantil no Brasil. Pereira (2022), ao analisar as pesquisas sobre as políticas no campo da Educação Infantil adotou a expressão “políticas de/para/na” sendo a “política de Educação Infantil”, tecida no âmbito nacional e circunscrita à legalidade constitucional, aquela política que mobiliza o povo, as organizações sociais e o Estado em torno de concepções específicas materializadas em textos de políticas públicas que engendram concepções, visando a orientar a educação das crianças que frequentam a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

As “políticas para a Educação Infantil”, tecidas no âmbito regional e circunscritas à legalidade infraconstitucional, são destinadas a oferecerem suporte humanos e materiais para o trabalho desenvolvido pelas instituições educativas que atendem aos bebês, às crianças e suas famílias, podendo ser elaboradas em nível municipal, estadual ou federal. As políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham na Educação Infantil é um exemplo dessas políticas e elas podem ser mais ou menos interativas, mais ou menos prescritivas, dependendo das instâncias governamentais em que são propostas e encaminhadas e das concepções de participação popular na elaboração das políticas públicas.

Já a “política na Educação Infantil”, tecida no âmbito das escolas, “é aquela desenvolvida e praticada pelos

sujeitos diretamente engajados nas ações cotidianas/políticas em cada instituição educativa” (Pereira, 2022, p. 24), ou seja, a política “na” escola é mais ativa/construtiva e supõe a participação dos bebês, das crianças, das professoras, das gestoras, das famílias e da comunidade escolar envolvida com as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil.

As teorias políticas de Hannah Arendt, autora que dedicou sua vida à defesa da dignidade da política contra governos autoritários, estados totalitários e contras todas as formas de arbitrariedade de tirania, contribuem para concebermos de forma fundamentada as políticas “de Educação Infantil”, para elaborarmos propostas de políticas públicas voltadas “para a Educação Infantil” nos campos da materialidade, da estrutura, da valorização das educadoras/professoras, de planos de carreira, de formação inicial e continuada, de remuneração digna, de número de crianças e bebês em cada turma da escola etc. e para fazermos coletivamente a gestão das políticas “na Educação Infantil”, o que supõe a participação ativa de todos os envolvidos.

Nesse sentido, Arendt ensina a ver que as políticas de/para/na Educação Infantil se articulam e se supõem de forma direta e recíproca, ou seja, os momentos de pensar, fazer e avaliar para repensar, refazer e reavaliar devem envolver o povo, as organizações sociais e o Estado. Essa reciprocidade só seria garantida se a gente organizasse e mobilizasse conselhos populares para o enfrentamento direto de problemas locais, pois questões específicas exigem atenção direta e respostas específicas (Arendt, 1985 e 1990).

As crianças nascem e entram no mundo, definido como o conjunto de pessoas e de artefatos culturais e materiais, em que se movimenta entre o novo (pessoas e artefatos) que quer se estabelecer e a tradição (pessoas e artefatos) que insiste em permanecer. Arendt apresenta

a natalidade na vida biológica e na vida política como conceito importante. A criança nasce ao chegar ao mundo e nasce pela segunda vez quando na fase adulta de sua vida decide ingressar ou não, agir ou não, de forma livre na arena pública da ação política. Primeiro na família e logo em seguida na escola a criança, que viveu seu primeiro nascimento biológico como a condição para a entrada no mundo, vai aprendendo e se preparando para o seu segundo nascimento que será ou não vivido na ação política.

As políticas de/para/na Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, participam desse processo de natalidade ao definirem critérios para a estruturação e para o funcionamento das instituições educativas que acolhem os bebês e as crianças em espaços coletivos organizados, estes que promovem ações pedagógicas e concretizam no cotidiano as políticas educacionais estabelecidas e preconizadas na legislação brasileira, em nível constitucional e infraconstitucional.

No mundo moderno-contemporâneo, em oposição às políticas de natalidade, observamos ações estatais orientadas por políticas de morte ou por aquilo que Mbembe (2018) definiu como “necropolítica”. Para este autor, o que aconteceu com a política de extermínio do Estado Nazista com as câmaras de gás e os fornos para matar pessoas foi o “ponto culminante de um longo processo de desumanização e de industrialização da morte” (Mbembe, 2018, p. 21). Hoje, de forma aberta ou camuflada, a prática de apontar/definir inimigos inabilitados como sujeitos matáveis e extermináveis é constante em muitas regiões do planeta terra que encadeiam poderes disciplinar, biopolítico e necropolítico, em que matar se torna assunto de alta precisão.

Um elemento crucial nessas técnicas de inabilitação

dos inimigos é a da terra arrasada: demolir casas e cidades; desenraizar as oliveiras; crivar de tiros tanques de água; bombardear e obstruir comunicações eletrônicas; escavar estradas; destruir transformadores de energia elétrica; arrasar pistas de aeroportos; desabilitar transmissores de rádio e televisão; esmagar computadores; saquear símbolos culturais e político-burocráticos do Proto-Estado-palestino; e saquear equipamentos médicos (Mbembe, 2018, p. 47).

Nesse contexto, permanece um grande desafio para as políticas da natalidade no Brasil, conforme sustenta Hannah Arendt (2002, 2004 e 2010), que é compreender que a política de morte ou necropolítica moderna-contemporânea “embaralha as fronteiras entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, martírio e liberdade” (Mbembe, 2018, p. 71), pois nosso país não é uma ilha no mundo. Em nosso território também se pratica a necropolítica, por exemplo, contra líderes dos movimentos sociais, jovens negros e populações indígenas. Como argumentamos até aqui, “lavar as mãos”, ficar indiferente ou alienado pouco ajuda, além de revelar irresponsabilidade em relação ao nosso futuro comum no Brasil e no mundo. Se amamos nossa terra, devemos empreender lutas sem tréguas em prol da infância, da educação e da natalidade.

No decorrer deste livro digital (ebook), procuramos articular alguns conceitos do pensamento de Hannah Arendt às pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil. Para isso, organizamos o livro em duas partes principais. Na primeira parte, dividida em três capítulos, apresentamos e discutimos especificamente as contribuições do pensamento de Arendt para as pesquisas educacionais, considerando principalmente os conceitos de natalidade, dignidade da política, vida ativa e liberdade, novidade, tradição e esfera pública. Na segunda parte do ebook, organizada em quatro

capítulos, adentramos mais especificamente nas pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil a partir da problematização da relação tensa entre política e natalidade, educação e infância, direito à educação e políticas públicas. Finalmente, refletimos sobre alguns modelos analíticos das políticas educacionais a partir das teorias de Hannah Arendt.



1

PARTE



O Pensamento de **HANNAH ARENDT**

O T D
P B α X R M V
D G L

CAPÍTULO 1

ARENDT, O CONCEITO DE NATALIDADE E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA¹

Este capítulo do livro digital (ebook) propõe reflexões sobre infância e educação em diálogo com Hannah Arendt, mais especificamente com o seu conceito de natalidade (Arendt, 2002; 2004; 2010). Isso implica em uma tomada de posição em relação à filosofia política² da autora, inscrita na tradição do pensamento político republicano secularizado (Adverse, 2012). Na república secular e democrática, imaginada por Arendt, o poder tem origem na — e volta para a — liberdade vivida e experimentada diretamente no espaço público. A apatia e o conformismo das sociedades de massa, não solucionados pelos processos de representação política, dificultam o exercício da liberdade que seria o fundamento da república e da democracia (Roriz, 2011). No civismo republicano, sustentado por Arendt (2010), o homem é concebido como sujeito da ação política, sendo sua maior virtude a disposição de contribuir ativamente na construção de uma esfera da vida pública, que respeite a diversidade cultural e que assuma o compromisso por nosso destino comum. De

1 Uma versão inicial desse trabalho foi publicada na forma de artigo no ano de 2017, na *Revista Educação* da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

2 Para Arendt, a política se situa em uma lacuna quase irreparável entre passado e futuro. Nessa lacuna, a circularidade da relação entre fatos e teorias “recoloca o sentido da ação política, uma vez que implica num contexto para o qual a tradição não tem nem padrões para julgá-la — em virtude da perda do senso-comum e da dissolução de valores — nem perguntas para explicá-la — em virtude da noção contemporânea de teoria” (Lafer, 2003, p. 58).

acordo com Kohn (2005), essa autora argumenta que, enquanto na esfera privada, o que comanda é o reino da necessidade e da desigualdade, na esfera pública, o que prevalece são os princípios da igualdade e da liberdade. Para o fortalecimento da participação política seria necessário, segundo Arendt (1985; 1990), valorizar a ação espontânea dos cidadãos que organizam e mobilizam conselhos populares para o enfrentamento de problemas locais. Tais conselhos, quando incorporados à estrutura organizacional do Estado, significariam uma importante novidade para as organizações políticas do Ocidente, tais como os poderes executivo, legislativo e judiciário (Oliveira, 2009). Nessa perspectiva, como podemos fazer nascer esse “animal político” assim engajado e mobilizado? Como a educação poderia contribuir nesse sentido?

Segundo Arendt (2002 e2010), os homens nascem e o nascimento é um fato político inconteste. Assim como as crianças³ nascem para o mundo e precisam ser educadas para existirem e sobreviverem nele, os adultos, para se tornarem cidadãos, devem nascer para a vida política e precisam aprender que o poder político é a capacidade que nós temos de agir em conjunto, para o bem de todos. Se em nossa sociedade, a ação política está juridicamente reservada para os adultos, como as crianças podem e devem ser educadas para que possam dar continuidade ao poder político como ação para o bem comum? A relevância de responder a isso estaria no entendimento de que o processo educativo das crianças, como novos seres humanos que aparecem no mundo, e por ser ambíguo e complexo, desafia nossa capacidade de

³ “Infância” e “criança” são noções distintas. “Infância” remete à dimensão conceitual e “criança” à dimensão concreta e histórica. No entanto, conforme sustenta Sarmento (2005 e 2009), o conceito de infância não corresponde a uma categoria universal, naturalmente concebida, e nem tem um significado óbvio, pois deve relacionar-se às variáveis clássicas, gênero, idade, etnia e raça em que as crianças concretas se situam.

inventar, além de ultrapassar o pragmatismo utilitarista dos processos tradicionais de escolarização. Como demonstra Arendt (2010), a sociedade contemporânea da opulência e da abundância constitui-se fonte de preocupação para aqueles que se dedicam à educação das crianças. Uma práxis educativa consistente, supõe disposição para acompanhar, observar e avaliar ações cotidianas no diálogo com projetos, diretrizes e referências já consagradas, por exemplo, na legislação educacional brasileira. Ela também supõe disposição para julgar e avaliar o que já está bom e o que precisa melhorar.

Para pensar a educação das crianças e das novas gerações, no sentido de reafirmar e de reconhecer que elas têm direito de ter acesso a uma escola pública de qualidade, é fundamental compreender os “impactos” políticos do conceito de natalidade formulado por Hannah Arendt e os “impactos” teóricos dos estudos sobre a relação entre infância, experiência, linguagem e política. Na busca de analisar a relação entre infância, natalidade e educação, o texto percorre inicialmente alguns autores da filosofia que estudam a infância⁴ para, em seguida, examinar possíveis efeitos do conceito de natalidade sobre nossas concepções de educação e de escolarização para essa infância.

Infância, linguagem e poder

Crianças e adultos nascem para o mundo quando assumem o poder sobre sua palavra, seu discurso e sua linguagem. Giorgio Agamben (2005) anuncia que o lugar lógico da infância, é encontrado na relação

⁴ O conceito de infância adotado nesse texto vem de autores do campo da filosofia, como Agamben (2005) e Kohan (2007; 2010), sem ignorar as contribuições, para os estudos da área, das formulações de autores dos campos da sociologia (Sarmento, 2005), da história (Ariès, 1986) e da psicologia (Vygotsky, 1991), dentre outros.

entre experiência e linguagem. É na experiência da língua que a infância é encontrada. Nessa experiência, os limites da linguagem não são buscados fora da linguagem. Seria impossível, segundo esse autor, existir um ser para sempre falante, no qual língua e discurso se apresentassem imediatamente unidos.

O homem é um ser que sabe, que pode ou não falar, e que pode ou não contar o que sabe. O que o homem experimenta, nesse processo, “não é simplesmente uma impossibilidade de dizer: trata-se, antes, de uma impossibilidade de falar a partir de uma língua, isto é, de uma experiência — através da morada infantil na diferença entre língua e discurso — da própria faculdade ou potência de falar” (Agamben, 2005, p. 14–15). A voz da criança, a voz humana, jamais se inscreve totalmente na linguagem. O *gramma*, a letra, é tão-somente a forma do pressuposto de si e da potência de dizer ou não dizer. Pressuposto gramatical no qual nos arriscamos. “Somente porque o homem se encontra lançado na linguagem sem ser até aí levado por uma voz, somente porque, *no experimentum linguae*, ele se arrisca, sem uma gramática, neste vazio e nesta aferia, algo como um *ethos* e uma comunidade se tornam possíveis” (Agamben, 2005, p. 16).

A língua, como linguagem, não é um patrimônio de nomes e regras transmitido de geração a geração. A língua é verdade como revelação, verdade como algo vazio e impresumível “que os homens habitam desde sempre, e na qual, falando, respiram e se movem” (p. 17). A futura tarefa infantil na humanidade que há de vir será viver em uma comunidade ética, vazia e impresumível. Para que isso ocorra, é necessário, segundo Agamben (2005), abrir-nos para viver experiências, pois desde o início do século XX vivemos uma pobreza, pois nos dias atuais, ninguém aceita a experiência como fonte de autoridade. Com a modernidade, a experiência foi

transferida para fora do homem, para os instrumentos e os números, sendo expropriada ou controlada através da noção de experimento. O *ego cartesiano*⁵ seria o lugar do único sujeito que tem consciência e que pode, portanto, conhecer. Fantasia, imaginação e sonho, características próprias dos infantes, seriam lugares do sujeito da alienação mental.

Do ponto de vista de Giorgio Agamben (2005), não é possível criticar a noção de sujeito e da consciência desse sujeito, para depois pretender conservar, através da dialética, a sua estrutura e o seu conteúdo. Para Agamben, isso seria contraditório, pois o que há, de fato, é uma impossibilidade de captar a consciência. A psiquiatria moderna, por exemplo, segundo esse autor, mostra que a consciência é apenas uma qualidade subjetiva de um processo psíquico, qualidade essa que só pode ser captada diretamente em sua própria interioridade. Na contemporaneidade, o *ego cogito cartesiano* torna-se de mudo, falante. Uma teoria da experiência que partisse da experiência muda, situada aquém da *expressão primeira* do cogito, deveria partir da necessidade de indagar se existe uma *experiência muda*, se existe uma *infância* da experiência. E, se existe tal experiência, indagar ainda qual seria a sua relação com a linguagem e quais os impactos dessa experiência na comunidade por vir (Agamben, 2005).

A escola tem, dentre suas tarefas, o papel de contribuir para a entrada da criança no mundo da cultura e da linguagem. Hoje, com a chegada cada vez mais precoce da criança à escola, podemos dizer que é também com seu professor e com seus colegas, na Educação Infantil, que a criança vive sua infância como experiência de entrada no mundo da língua. Na escola

⁵ A expressão *ego cartesiano* remete ao pensamento de René Descartes (1996) em seu "Discurso do Método", buscando revelar o fundamento do pensar e do existir, resumido no conhecido cogito cartesiano: "Eu penso, logo eu existo".

a criança aprende a falar, a pensar e a se comunicar. Mas, como afirma Agamben, a voz da criança, a voz humana, jamais se inscreve totalmente na linguagem, pois “o espaço entre a voz e o *logos* é um espaço vazio” (Agamben, 2005, p. 16). A escola, como espaço público coletivo, 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, e que subverta o desejo do outro, fazendo dele uma outra coisa. Mas como assegurar às crianças o direito a uma escola de Educação Infantil?

O campo de pesquisa da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no Brasil tem crescido e se consolidado nos últimos anos. Kramer (1995) mostra que, por muitos anos, os bebês e as crianças pequenas tiveram seu direito à educação negado e/ou ignorado. Campos (1997) analisa como o debate entre pesquisadores, sobre o direito das crianças à Educação Infantil de qualidade, contribuiu para assegurar a construção de políticas públicas para o atendimento das crianças em creches e pré-escolas. Rosemberg (1999) discute e problematiza a ausência da Educação Infantil nas políticas educacionais brasileiras ao longo do tempo. Kishimoto (2005), por sua vez, afirma que um dos elementos fundamentais para a oferta de Educação Infantil de qualidade é a formação de profissionais para esta etapa da Educação Básica.

Nessa perspectiva, Walter Kohan (2010) reflete sobre a escolarização da infância, reconhecida e defendida hoje como um direito das crianças, poderia ser interpretada como o esquecimento da própria infância. Para isso, o autor faz interlocução com as noções de verdade em Sócrates, de arte em Rilke e de devir-criança em Deleuze. Segundo Kohan (2010), Sócrates chama a língua da infância como língua da *verdade*, mas também

como língua de abertura para a morte. O poeta Rilke, diz Kohan, permite-nos 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 sua poesia sejam, ainda assim, valorizadas e reconhecidas?

Estudar a infância nos ajuda a responder, se isso significar “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, uma fenda que nos permite ser de outra forma, permite 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 se “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” (Kohan, 2007, 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, provocar mudanças revolucionárias. Outros pensam que a criança e sua infância foram e são apenas materiais de sonhos e utopias políticas de educadores e filósofos. Essa é uma ideia que ainda prevalece e que precisa ser superada. Haveria uma outra forma de conceber a infância como um acontecimento que impede a repetição eterna do mesmo mundo? A análise dos processos de escolarização, feita a partir das leituras de autores chamados pós-modernos, tais como Foucault, Derrida, Deleuze e Agamben, dentre outros, nos ajuda a compreender as dinâmicas institucionais, ideológicas e políticas da contemporaneidade que afetam o funcionamento da escola. Mesmo que tais leituras possam significar uma “certa paralisia” diante da realidade em função de “certo niilismo cético” decorrente da crítica contundente aos sistemas escolares, é impossível negar a riqueza desse diálogo.

Como abrir caminho, na escola, para as vozes da infância e para a fala “inocente” dessas crianças? Como garantir que as instituições de educação da criança pequena cuidem para que seus espaços e seus tempos instituídos não se transformem em lugares do governo e do controle de seus corpos? Como garantir que o direito da criança a uma educação de qualidade signifique, sobretudo, o direito de nascer para o mundo comum da coletividade e de resistir a todas as formas de opressão? Como apresentar propostas e projetos *para elas*, sem deixar de ser *com elas*, garantindo a construção de formas democráticas de convivência, desde a Educação Infantil? O conceito de natalidade formulado por Hannah Arendt poderá contribuir nessa discussão.

Natalidade, discurso e política

A relação proposta por Hannah Arendt entre natalidade, discurso e política nos ajuda a aprofundar o debate sobre o lugar da infância e da escola na sociedade contemporânea. As crianças nascem e precisam ser educadas. Recebemos os infantes a cada dia e precisamos mostrar a eles que mundo é esse no qual viverão suas vidas privada, social e pública. Arendt nos adverte que quem “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). Além disso, a autora afirma que, para manter o que há de revolucionário na criança, a educação tem que ser conservadora. Mas, como fazer nascer, na criança, o desejo revolucionário de mudança? Como uma educação, que ensina a conservar o mundo, pode, ao mesmo tempo, ensinar a criança a se comprometer com a transformação do mundo?

O estudo de Correia (2008), sobre o conceito de natalidade na obra de Hannah Arendt, mostra que o fato determinante do homem como ser consciente, é a natalidade. Ao ingressar no mundo através do nascimento, o homem torna-se, por existir, capaz de iniciar algo que nunca antes tinha existido no mundo comum dos humanos. Porém, não é a simples chegada ao mundo por meio do nascimento que faz cada criança se sentir pertencente a esse 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" (Correia, 2008, p. 27). Esta segunda natalidade é fruto de uma escolha, de uma opção livre da vontade.

Nascer no mundo, agindo e falando, pode ou não ser estimulado pela ação dos outros com os quais podemos ou não querer nos juntar, mas esse nascimento nunca é condicionado e determinado pela presença dos outros. "Renascemos", agimos e "reagimos" por amor ao mundo. A vontade de começar algo novo com os outros surge quando respondemos a isso por iniciativa própria. O conflito entre querer e não querer, vivido pela vontade de decidir, só cessa na ação, como nos apresenta Correia (2008, p. 27): "Para que se dê a ação, entretanto, a própria vontade cessa de querer e começa a agir".

A natalidade nos joga no mundo e nos faz participar de uma comunidade com os outros. Cada indivíduo humano já não é mais uma criatura apenas, mas membro de todo o gênero humano. Com as outras criaturas humanas "partilhamos a capacidade de instaurar no mundo possibilidades novas [...]. Porque é um começo, o homem pode começar; ser humano e ser livre são a mesma coisa" (Correia, 2008, p. 29). Nesse sentido, instaurar algo novo e imprevisível significa romper com o estabelecido no cotidiano. Ser capaz de instaurar o novo é ser capaz de operar o milagre do inesperado. A iniciativa humana é milagrosa, porque interrompe automatismos instituídos, paralisa processos históricos consolidados e faz surgir eventos outrora improváveis. A iniciativa de cada um significa "ação como o começo que deflagra uma nova série de eventos, mas que não pode ser deduzido de eventos precedentes" (Correia, 2008, p. 30).

No caso da criança, não é o fato de nascer no mundo que faz dela naturalmente, um ser político. A novidade que cada criança representa, quando aparece e chega ao mundo, pode ser entendida como uma possibilidade de

transformação se essa criança aprender 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” (Correia, 2008, p. 32). Nascer é ser capaz de instaurar o novo, de agir e de atualizar a liberdade. Os homens são seres afirmadores da individualidade e da singularidade que o nascimento inaugura. A natalidade faz aparecer uma singularidade, única e espontânea, uma promessa de liberdade que poderá ou não se realizar na esfera da vida política.

Acompanhando o argumento de Santo Agostinho, segundo o qual o homem foi criado para que houvesse um começo, Arendt afirma que o começo, o início, é a suprema capacidade do homem de fazer e de realizar o novo. Na política, essa capacidade equivale à liberdade. Cada um de nós, ao nascer, garante no mundo um novo começo desse horizonte de liberdade (Arendt, 1989). Quando nasce uma criança, somos todos nós que renascemos, é a humanidade inteira que renasce. É pela ação e na ação livre que o homem nasce e se renova, mostrando, no espaço público, quem ele é. Nascemos na ação e pela interação. Ao deixar de estar entre os outros homens, ao renunciar ao convívio com a coisa pública, o homem deixa de realizar aquilo que mais o humaniza, que é a relação e a interação com os outros. Segundo Arendt, não é por obrigação ou por necessidade imposta que buscamos estar entre os homens, mas por uma vontade que decorre do nascimento que nos faz começar e recomeçar (Arendt, 2010).

Na esfera pública, quando agimos, o instrumento dessa ação e dessa natalidade é o discurso que proferimos. Quando falamos para todos ouvirem, nascemos para e

com os outros. Iniciar e começar algo, na vida pública, significa falar e ser ouvido como ser distinto, singular e com identidade própria. Arendt (2010) sustenta que na ação compartilhada com os outros mostramos que, embora devamos morrer, não nascemos para morrer, mas para recomeçar. O nascimento, assim entendido, revela ainda que podemos ter a esperança de que os seres humanos possam mudar a realidade dos acontecimentos e que o futuro da humanidade possa ser diferente do que se apresenta hoje. Amar o mundo e ter esperança são condições para continuarmos vivendo (Arendt, 2010).

A preocupação com a natalidade, expressa por Arendt, como amor ao mundo e às crianças que nascem, pode ser entendida como a preocupação com o destino comum da humanidade. A realização desse destino depende da ação dos recém-chegados em nome de um futuro comum. Ações futuras dependem de futuras gerações. Mesmo que a ação dos homens nem sempre tenha sido realizada em nome do bem comum, não podemos perder a esperança naqueles que nascem e que renovam nossa confiança de que, certamente, as coisas podem melhorar, de que as liberdades possam ser preservadas, as diferenças respeitadas e a pluralidade, como fundamento da vida pública, possa ser construída.

Hannah Arendt identifica o totalitarismo como a pior forma de governo que ocorreu no mundo e que ele pode permanecer para sempre. No entanto, ela finaliza sua obra com a esperança de que todo fim surge de um novo começo e esse começo é a capacidade humana de agir. Essa ocorrência acontece porque o homem tem a possibilidade de operar o milagre humano na Terra, ou seja, ao agir com liberdade política, cada homem pode iniciar algo diferente do que já foi feito, e isso é assegurado pelo nascimento do homem para a vida política. Portanto, a fé e a esperança no mundo, traduzem-se não só no

fato do homem realizar milagres, mas também pelo fato de chegar a esse mundo através do nascimento. A “boa nova” do evangelho é representada pelo nascimento de uma criança, sendo que este nascimento é a “boa nova” também para os assuntos humanos, visto que uma vez que o homem nasce para a vida política, ele se apresenta para o mundo (Arendt, 2010).

Embora tenha vivido em uma época bastante conturbada politicamente, Hannah Arendt não perdeu a esperança. Ela sempre confiou que o homem é capaz de instaurar uma ordem diferente na qual vive, acredita e age com a liberdade de iniciar um novo começo, principalmente por meio da fala e do discurso. Com palavras e atos, nos inserimos no mundo humano e confirmamos o nosso segundo nascimento. A natalidade, como a capacidade do homem em fazer algo inédito no mundo, é intrínseca à condição humana de ação e vai além do nascimento biológico. É por isso que o conceito de natalidade vai além do sentido natural e “passa a ter implicação política a partir do momento em que o homem se insere no mundo” (Oliveira, 2011, p. 80), agindo com e pelos outros.

Nascemos quando agimos em conjunto. A ação conjunta é um tipo de nascimento político. Oliveira (2013) argumenta, em outro estudo, que o homem nasce para o mundo comum quando funda algo novo pela ação política. Segundo esse autor, Arendt relaciona o ato de nascer ao ato de fundar. Nascendo, cada homem apresenta-se ao mundo por meio de sua experiência, inaugurando e fundando algo singular. Ao analisar a tradição do pensamento político republicano, Hannah Arendt construiu sua visão filosófica acerca da política, articulando natalidade e fundação no sentido de sustentar suas análises sobre o valor e a importância da fundação do corpo político, a partir das revoluções modernas. No caso da revolução americana, por

exemplo, Arendt mostra o nascimento de um governo que não utiliza a violência e nem a coerção, mas um governo que surge a partir da “deliberação do comum” e que está baseado na mudança em prol de uma nova ordem política. Segundo a autora, os homens fizeram nascer algo que não existia, fundaram uma nova estrutura política estável, baseada na institucionalização da ação.

No exame das revoluções, Arendt mostra que o “milagre político” aparece, nasce no mundo e pode ser compreendido como um fenômeno que surge de uma forma inesperada, que não pode ser calculado, nem explicado. No que se refere à sua causa, ele aparece como um milagre. Cada novo começo na política, visto e experimentado como necessidade de interromper processos, aproxima a transcendência religiosa da transcendência real, demonstrável em cada situação nova instaurada pela natalidade (Arendt, 2002). Essa visão da política afasta Arendt de Aristóteles, que dizia que o homem é um animal naturalmente político. Para a autora, a política não é necessidade naturalmente inexorável. A política surge ou não, aparece ou não entre os homens por força de uma decisão livre, por força de uma vontade dos próprios homens e não por uma força natural. É a partir dessa perspectiva que devemos compreender a ação educativa como uma ação política, fundada na vontade livre e que se realiza tendo como finalidade educar à vontade livre. Na história das revoluções, segundo Arendt, a vontade livre toma forma de liberdade política, fazendo nascer algo que nunca tivera existido.

A análise que Francisco (2012) faz do pensamento de Arendt confirma essa perspectiva e nos faz perceber que a esfera pública da vida política deve ser vista e discutida a partir de múltiplos olhares. Francisco (2012) destaca que a política é algo muito sério que precisa ser vivido e

discutido por todos. Assim, educar o homem significaria, dessa maneira, visar à ação política, o que requer que os mais novos que nascem e que passam a existir entre nós, aprendam sobre o mundo, sobre a tradição e sobre a autoridade. Quem educa as novas gerações observa a tradição e seleciona, nas experiências passadas, o que há de mais valioso a ser preservado, salvando tais experiências da ruína do esquecimento e conferindo-lhes inteligibilidade.

Fávero e Silva (2012) argumentam que para Arendt, a natalidade, como porta aberta para a inteligibilidade de nossas experiências presentes, passadas e futuras, é o que possibilita aos humanos habitarem o mundo, interferirem nos acontecimentos da vida e modificarem seu contexto. Esse fato acontece porque os homens, diferentemente dos animais, são construtores de seu próprio mundo. Müller (2012), por sua vez, ao analisar as inquietações que mobilizaram o pensamento de Hannah Arendt sobre educação, destaca que, para a autora, essa, assim como a natalidade, é um problema político que exige uma discussão política, ou por outra, não é possível educar sem assumir posições, debater, questionar, ser questionado, propor, negociar, compor, movimentar, instituir e destituir. Por tudo isso, ser professor, ser educador, é muito mais do que ensinar uma nova técnica do bem-viver, é muito mais do que responder aos interesses pragmáticos do mercado, é muito mais do que reproduzir as ideologias dominantes e familiares. Ser professor significa agir politicamente respondendo por aquilo que o mundo já foi, pelo que ele é e por aquilo que poderia e/ou deveria ser diante das novas gerações humanas.

Educação, liberdade e ação

Chegamos, assim, ao tema da educação das novas gerações, definido como ato político que supõe vontade livre. A educação escolar, como aquela que ocorre em espaço público coletivo, pode contribuir para a entrada dos mais jovens na cultura e na linguagem. Desde os primeiros anos de escolarização, na Educação Infantil, professores(as) podem, e devem, possibilitar que as crianças vivam suas infâncias como experiência intensa de entrada no mundo da língua. Com os(as) professores(as), as crianças também aprendem pensando, falando e se comunicando (Agamben, 2005). Como ensinar a falar e a pensar a voz da criança como a voz humana, se nunca deixamos a criança se inscrever totalmente na linguagem?

Como afirmamos anteriormente, a escola de Educação Infantil, quando possibilita a todos que por ela circulam — pais, professores(as) e crianças — experiências significativas de escuta da voz do outro e da própria voz, e experiências de diálogo com o outro e consigo mesmo, instaura um devir (Kohan, 2007), que pode representar importante alternativa que subverta o já estabelecido, iniciando algo inteiramente novo. Num mundo de repetição mecânica do mercado e do consumo, a escola⁶ e a educação parecem não estarem possibilitando qualquer novidade.

A visão crítica de Hannah Arendt (2002, 2004 e 2010) pode nos ajudar a repensar o lugar da escola, desde a Educação Infantil. Na medida em que os professores promovam ações que levem as crianças a conviverem, se expressarem, manifestarem ideias e pensamentos,

⁶ No livro intitulado *A escola tem futuro?*, Costa (2007) dialoga com importantes pesquisadores do campo da educação no Brasil, tais como: Pimenta (2007), Arroyo (2007), Veiga-Neto (2007), Moreira (2007) e Libâneo (2007), que defendem que é possível e necessário inventar um outro tipo de escola.

refletirem e dialogarem, as escolas cumprirão importante papel, educando para o bem comum, para a vida pública e para a ação política compartilhada. Nesse sentido, a escola de Educação Infantil precisa incorporar a responsabilidade de indagar e produzir respostas coletivas: como educar eticamente as crianças? Como preparar politicamente os adultos? O conceito político de maioridade nos ajuda a ultrapassar a banalidade do mal, expressa em duas atitudes equivocadas: abandonar as crianças à própria sorte ou tutelá-las como se imbecis fossem.

Com Arendt, aprendemos que, para pensar as formas em que a criança pode vivenciar suas experiências de infância em diferentes espaços e tempos, é significativo e relevante analisar a relação entre natalidade, política e educação, conforme Marcarelli e Ometto (2015) esclarecem. A escola, como instituição interposta entre a esfera familiar/privada e a esfera política/pública, é um dos lugares em que a criança realiza parte dessas experiências. Quando a família confia à escola, suas crianças, filhos e filhas, ela sabe que é o começo do fim, ou por outra, o começo da entrada da criança no mundo social e político e o começo da saída dela do espaço privado de sua existência. Todo ser que vem ao mundo nasce em uma casa, mas espera-se que saia dela para o mundo, para constituir a sua própria casa. Aos profissionais da educação escolar, cabe a responsabilidade por essa transição, da casa para o mundo e do mundo para a casa. Para Carvalho (2004, p. 17), esta é uma faculdade peculiar e original da educação, ou seja, “iniciar os novos num mundo comum e público de heranças simbólicas e realizações materiais”. A criança que nasce e chega à escola é um novo ser na vida e no mundo. A entrada dela nesse mundo, sendo um conjunto complexo de tradições, depende de um cuidadoso processo de iniciação para que possa participar dele

como novo ser, e perceba que esse mundo já existia bem antes dela aqui chegar. O mundo comum é “aquele que adentramos ao nascer e deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado como no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência” (Arendt *apud* Carvalho, 2004, p. 20).

No cotidiano da educação das crianças pequenas, em instituições de Educação Infantil, os sujeitos adultos têm a responsabilidade de mostrar esse mundo que compartilhamos em comum com as gerações que o habitam neste tempo presente, mas também com aqueles que já morreram e com aqueles que ainda não nasceram. Por isso mesmo, o ato educativo, mesmo com os bebês e as crianças bem pequenas, é essencialmente político e nos liga aos nossos antepassados, aos nossos descendentes e àqueles que hão de nascer. Trata-se de mostrar essa herança para os mais jovens. Herança simbólica que não pode ser herdada por força de lei. “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 podem ser aprendidas” (Carvalho, 2004, p. 20). Aos que ainda não nasceram, a responsabilidade repousa em legar uma sociedade politicamente mais justa e igualitária.

As contribuições de Hannah Arendt (2002 e 2009), quando discute a crise da educação, nos ajuda a pensar sobre a relação entre natalidade e educação, além de nos ajudar a responder sobre o significado de uma prática educativa voltada para a ação pública e para a liberdade política. Embora as reflexões de Arendt sobre a educação tenham sido formuladas há mais de meio século, elas continuam atuais e pertinentes, pois

segundo ela, o tema é relevante e tem interesse geral. Diante dos desafios da crise, é preciso não banalizar os problemas educacionais e evitar duas graves atitudes: (i) agir com conceitos prévios; e (ii) minimizar seus possíveis efeitos.

Hannah Arendt (2002) aborda a crise da educação nos Estados Unidos da América. O fato desse país ser uma terra de imigrantes faz com que a crise tenha, por lá, maiores repercussões. A falta de horizontes positivos para a educação escolar significou, em terras americanas, a perda da possibilidade de educar os filhos e as filhas das populações que foram para o novo continente em busca de dias melhores. É próprio do ser humano o acolhimento da novidade que a criança representa. Acolher e ser acolhido faz parte, portanto, da natureza do processo da educação humana: cada nova geração é acolhida e cresce no interior de um mundo velho. Na América do Norte, segundo Hannah Arendt (2002), esse típico processo de inserir o homem novo no interior de um mundo velho, foi alterado. Os norte-americanos tentaram inserir as novas gerações em um mundo novo e não em um velho mundo já constituído e preexistente. "A nova ordem, na qual as crianças deveriam ser inseridas, ainda não existia. Essa nova ordem ainda estava em processo de criação. As antigas gerações procuraram fazer algo utópico, fora do lugar, quase negando a própria historicidade humana" (Soares, 2012, p. 853). Eis o paradoxo da sociedade norte-americana.

Soares (2012), discutindo a função da escola e o papel do professor a partir do pensamento de Arendt, mostra que os norte-americanos, "no afã simultâneo de educar as novas gerações e de criar a nova ordem almejada e desejada, acolheram de forma acrítica as modernas teorias educativas surgidas na Europa" (Soares, 2012, p. 853). Segundo Arendt (2002), uma postura irrefletida diante da crise foi sendo produzida a partir da difusão de

três ideias básicas: (i) o mundo da criança prescinde da autoridade do adulto; (ii) a formação do professor deve centrar-se no ensino em geral e não no domínio de um conteúdo específico; e (iii) só posso aprender fazendo, pois o fazer é mais importante do que o ouvir, o jogar é mais importante do que o 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). Tais ideias, amplamente difundidas, agravam a crise e podem significar a morte do professor e da escola. Quando a escola não tem clareza de seu papel, quando o professor abdica de sua função de contribuir para que as novas gerações conheçam, construam e reconstruam os saberes historicamente acumulados pela humanidade, quando a escola propõe tão-somente uma repetição automática e mecânica de atividades, e “quando o trabalho intelectual e científico ocupa lugar marginal, podemos dizer que a escola e o professor vivem uma crise aguda e já estão à beira da morte” (Soares, 2012, p. 854). Morrer assim significaria abandonar as crianças que nascem e que precisam aprender a agir com liberdade.

Concluir para continuar

No próximo capítulo continuaremos esta discussão, pensando diretamente no contexto das escolas de Educação Infantil e como isso implica diretamente as professoras e os professoras dos bebês e das crianças pequenas. Para não sucumbirem, para não morrerem diante da crise, para ajudarem a infância a nascer, crescer e aparecer para o mundo, é importante que os profissionais da educação percebam que a escola representa o mundo, mas ela não é o mundo,

isto é, na escola, a criança e o jovem aprendem sobre o mundo. A responsabilidade dos professores é “ensinar às novas gerações tudo o que sabem sobre a realidade em que vivem. Essa responsabilidade consiste em assegurar o livre desenvolvimento das características e das qualidades das crianças e em zelar para que elas cresçam em boas condições” (Soares, 2012, p. 854). As crianças estão na escola para nascer para a vida social e política. Para isso, elas devem aprender sobre o mundo, o que precisa acontecer gradualmente e não de maneira açodada e sem cuidado. É nosso dever e nossa responsabilidade ensinar sobre o mundo. Um educador responsável não se omite e assume um papel como um representante dos habitantes adultos do mundo. Com responsabilidade, o professor aponta as coisas, as realidades e diz: eis aqui o nosso mundo... é importante que você aprenda tudo o que puder sobre esse mundo. Dessa forma, os profissionais da educação assumem, com responsabilidade, o seu papel na escola, como instituição que 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. 855).

O professor sempre ensina algo que conhece sobre o mundo. Sua autoridade se fundamenta nesse conhecimento e em sua experiência como pessoa que já viveu um pouco mais que a criança e o jovem. Por

esse motivo, ele não abre mão de ensinar. Considerando sempre que, “não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral” (Arendt, 2002, p. 247) e que “é justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora” (Arendt, 2002, p. 243). 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. Quem ama o mundo não se omite e não se demite. Luta com coragem e esperança em prol da natalidade, da infância e da educação. Nas reflexões desenvolvidas a seguir, apontaremos possibilidades para que as escolas de Educação Infantil e seus profissionais possam contribuir para que os bebês e as crianças experimentem e vivenciem plenamente a natalidade.

REFERÊNCIAS

- ADVERSE, H. 2012. Uma república para os modernos. Arendt, a secularização e o republicanismo. *Filosofia Unisinos*, 13(1):39–56.
- AGAMBEN, G. 2005. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte, UFMG, 188p.
- ARENDT, H. 2010. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 407p.
- ARENDT, H. 2009. *A Vida do Espírito*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 546p.
- ARENDT, H. 1985. *Da Violência*. Brasília, UnB, 67p.
- ARENDT, H. 2002. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva, 352p.
- ARENDT, H. 1989. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo, Cia das Letras, 680p.
- ARENDT, H. 2004. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo, Cia das Letras, 375p.
- ARENDT, H. 1990. *Da Revolução*. São Paulo, Ática/UnB, 354p.
- ARIÈS, P. 1986. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan S. A., 196p.
- ARROYO, M. 2007. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: M.V. COSTA (Org.). *A escola tem futuro?* 2^a ed., Rio de Janeiro, Lamparina, p. 119–150.
- CAMPOS, M. M. M. 1997. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, (101):113–127.

- CARVALHO, J. S. F. 2004. A crise na educação como crise na modernidade. *Revista Educação — Hannah Arendt*. São Paulo, Segmento, p. 15–25.
- CORREIA, A. 2008. O significado político da natalidade: Arendt e Agostinho. In: A. CORREIA; M. NASCIMENTO (Orgs.). *Hannah Arendt entre o passado e o futuro*. Juiz de Fora, UFJF, p. 15–34.
- COSTA, M. V. (Org.). 2007. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro, Lamparina, 176p.
- DESCARTES, R. 1996. *O discurso do método*. São Paulo, Martins Fontes, 102p.
- FÁVERO, A. A.; SILVA, L. C. A. 2012. Hannah Arendt y su condición humana. In: FÁVERO, A. A.; CASAGRANDA, E. A. (Orgs.). *Leituras sobre Hannah Arendt*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 19–38.
- FRANCISCO, M. F. S. 2012. Hannah Arendt: notas acerca de sua biografia. In: FÁVERO, C. A.; CASAGRANDA, E. A. (Orgs.). *Leituras sobre Hannah Arendt*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 39–54.
- KISHIMOTO, T. M. 2005. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: M. L. A. MACHADO (Org.). *Encontros e desencontros*. São Paulo, Cortez, p. 107–115.
- KOHAN, W. O. 2009. Infância e filosofia. In: M. SARMENTO; M. C. S. GOUVÉA. *Estudos da infância*. Petrópolis, Vozes, p. 40–61.
- KOHAN, W. O. 2007. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte, Autêntica, 176p.
- KOHAN, W. O. 2010. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Revista Educação e Realidade*,

35(3):125–138.

KOHN, C. 2005. Teoría y práctica del republicanismo cívico: La perspectiva arendtiana. *Filosofia Unisinos*, 6(2):138–148.

KRAMER, S. 1995. *A Política do Pré-escolar no Brasil*: A arte do disfarce. São Paulo, Cortez, 136p.

LAFER, C. 2003. *Hannah Arendt*: pensamento, persuasão e poder. São Paulo, Paz e Terra, 197 p.

LIBÂNEO, J. C. 2007. A escola que sonhamos. In: M.V. COSTA (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro, Lamparina, p. 23–50.

MARCARELLO, A. S.; OMETTO, C. B. C. N. 2015. O convite de Hannah Arendt: (re)significações da crise na educação. *Educação Unisinos*, 19(2):175–183.

MOREIRA, A. F. B. 2007. A escola poderia avançar. In: M. V. COSTA (Org.). *A escola tem futuro?* 2^a ed., Rio de Janeiro, Lamparina, p. 51–76.

MÜLLER, M. C. 2012. Respeito e responsabilidade para com os recém-chegados. In: C. A. FÁVERO; E. A. CASAGRANDE. (Orgs.). *Leituras sobre Hannah Arendt*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 55–70.

OLIVEIRA, J. L. 2013. A categoria da natalidade e da fundação no pensamento político de Hannah Arendt. *Argumentos*, ano 5, n. 9, p. 154–168.

OLIVEIRA, J. L. 2011. Hannah Arendt e o sentido político da categoria natalidade. *Argumentos*, ano 3, n. 6, p. 79–88.

OLIVEIRA, J. L. 2009. A estrutura de organização do corpo político na concepção de Hannah Arendt. *Filosofia*

Unisinos, 10(3):265–277.

PIMENTA, S. G. 2007. A análise crítica das contradições presentes na escola. In: M. V. COSTA (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro, Lamparina, p. 151–172.

RORIZ, J. H. R. 2011. A política como continuação da liberdade: Hannah Arendt e sua crítica à democracia liberal. *Filosofia Unisinos*, 12(3):228–240.

ROSEMBERG, F. 1999. O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, (20):5–57.

SARMENTO, M. J. 2005. Gerações e alteridade. *Educação e Sociedade*, 26(91):361–378.

SARMENTO, M. J. 2009. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: M. SARMENTO; M. C. S. GOUVÊA. *Estudos da infância*. Petrópolis, Vozes, p. 17–39.

SOARES, A. S. 2012. A autoridade do professor e a função da escola. *Revista Educação e Realidade*, 37(3):841–861.

VEIGA-NETO, 2007. A. Pensar a escola como uma instituição que garanta a manutenção das conquistas da modernidade. In: M.V. COSTA (Org.). *A escola tem futuro?* 2^a ed., Rio de Janeiro, Lamparina, p. 97–118.

VYGOTSKY, L. S. 1991. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 90p.

CAPÍTULO 2

A NATALIDADE DAS CRIANÇAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL⁷

A obra de Hannah Arendt traz contribuições relevantes para pensarmos a educação, principalmente a partir de seu conceito de natalidade. Arendt viveu na pele o “choque” do totalitarismo. Por isso, em sua filosofia política vibra a defesa das liberdades públicas, extintas nos regimes totalitários. Por que admitimos que governantes autoritários desrespeitem a vontade política da maioria do povo? Porque o nosso primeiro nascimento biológico não se transformou em nossa segunda natalidade para a vida política. Chegamos ao mundo como animais, mas é como sujeitos políticos que nascemos para a vida comum. A chegada cada vez mais cedo das crianças em instituições de Educação Infantil significa ampliação das possibilidades de natalidade e de vida livre para crianças, ou significa adestramento do corpo e submissão da alma aos ditames das razões econômicas e sociais do mercado, que cada vez mais se impõem sobre as famílias? O diálogo com as ideias de Hannah Arendt pode nos fazer repensar o sentido que estamos atribuindo às crianças, as suas infâncias e às instituições de Educação Infantil no Brasil e no mundo.

A cada segundo três crianças nascem no mundo. Isso significa o nascimento de 180 crianças por minuto. Do total de aproximadamente 7 bilhões de habitantes do

⁷ A versão inicial deste trabalho compõe o livro *Filosofia da educação e formação de professores: contribuições da filosofia para pensar a educação*, publicado em 2016 pela Paco Editorial.

planeta, cerca de 2 bilhões são crianças, ou seja, 28,5% dos humanos na terra são crianças. É um expressivo percentual. Diante disso, seria uma absoluta contradição se a maioria dos países do mundo não declarasse uma aberta intenção de cuidar das crianças e de defender os seus direitos. No entanto, é sabido que muitas dessas crianças sofrem com doença, fome e violência. Dados da Organização das Nações Unidas (ONU) indicam que, se nada for feito contra a iniquidade e a injustiça até 2030, cerca de 167 milhões de crianças viverão na extrema pobreza, 60 milhões de crianças em idade escolar estarão fora da escola e 69 milhões de crianças menores de 5 anos morrerão entre 2016 e 2030 (ONU/Unicef, 2015). Entre migrantes e nas áreas de guerra a situação se agrava.

Nas áreas de guerras e de conflitos, as correntes migratórias e a pobreza aumentam, fazendo com que as crianças sejam as mais atingidas. Na Síria, por exemplo, cerca de 250 mil menores vivem sitiados e afetados por bombardeios e ataques aéreos. A organização Save The Children mostra o grande impacto social e psicológico sobre as crianças decorrente da guerra e da falta de alimentos, de medicamentos e de água potável. Após entrevistar mães, pais e crianças, essa organização produziu relatórios assinalando o ambiente de medo, agressão, depressão, fome, frio e desnutrição em que vivem as crianças. A omissão mundial diante da tragédia da guerra faz aumentar o sofrimento das crianças, pois nem mesmo as escolas e os hospitais deixam de sofrer duros ataques decorrentes dos conflitos armados (Save The Children, 2016).

Estudos sobre migração, como o de Reis (2006), revelam que temos no mundo 190,6 milhões de imigrantes. As correntes migratórias afluem dos chamados países pobres para os chamados países ricos e impactam nos campos dos serviços públicos, da

economia, sociologia, educação, demografia e política. O mesmo sistema econômico mundial que incentiva as migrações busca medidas de controle e de exclusão dos imigrantes ilegais. Os mesmos empresários que antes acolhiam e exploravam a mão de obra dos ilegais passam a perseguí-los e estigmatizá-los. Como oferecer serviços públicos de saúde e de educação, por exemplo, para crianças ilegais ou para filhos de ilegais? Conforme demonstra Reis (2006), há aqueles que defendem ardorosamente o direito à educação dessas crianças, pois elas não deveriam ser punidas por serem imigrantes. No entanto, há os que defendem fervorosamente políticas nativistas antimigratórias de cunho racista. Os mexicanos, por exemplo, foram alvos de uma dura campanha de estigmatização por parte dos americanos do norte (Reis, 2006).

Situação semelhante vivem as crianças ciganas no mundo (Fazito, 2006). Como seus pais ciganos, essas crianças são alvos de impressões e preconceitos cristalizados na memória coletiva. O povo cigano sofre a opressão e a violência simbólica como povo destinado a viver em espaços marginais e a perderem a luta antes mesmo de terem seu direito ao jogo reconhecido. A imagem do adulto cigano é carregada pela criança cigana, sendo identificada como filha e herdeira de um povo selvagem, ignorante, imoral, herege, indolente, bárbaro, perigoso, covarde e facínora. O preconceito estúpido, que surge tanto das (con)fusões do discurso erudito quanto das práticas populares do senso comum, ignora assimetrias e diferenças entre atores individuais e coletivos na consolidação de identidades regionais e étnicas dos ciganos. Enciclopedistas e dicionaristas foram responsáveis pela difusão e pela consolidação de estereótipos sobre esse povo.

Nos séculos XVIII, XIX e XX, de acordo com Fazito (2006), mitos e contramitos, imagens e contraimagens

foram sendo feitas e desfeitas. O cigano fora acusado de canibalismo, de rapto de criança, de curandeirismo, de heresias, de furtos e de feitiçaria para envenenar pessoas e animais. Há estórias de crianças de 5 anos de idade sendo tomadas de seus pais e doadas para famílias de camponeses para serem educadas. Na Romênia, por exemplo, ciganos eram acusados de praticarem crueldades tomando as crianças de suas mães para vendê-las como gado a diferentes compradores. Miguel de Cervantes foi, segundo Fazito (2006), o primeiro propagador do mito do cigano como “ladrão de crianças”.

A realidade das crianças no mundo mostra que é preciso considerar, no debate sobre criança, infância e educação, que não existe “a” criança e “sua” infância. Existem “as” crianças vivendo diferentes e diversas “infâncias”. Há uma pluralidade de infâncias desiguais e diferentes em contextos populacionais, econômicos, regionais, sociais e culturais bastante distintos. Há crianças de centros urbanos vivendo em megalópoles e há crianças que vivem em recantos geográficos remotos desafiando a nossa concepção de infância e a nossa visão do que significa ser criança. Bebês nascem a todo instante e aprendem a andar no barro dos manguezais, na terra batida dos quintais, na areia da praia, na cerâmica das casas ou na tábua corrida dos apartamentos. Sem falar das crianças que vivem no meio da guerra e daquelas que são filhas de imigrantes e de ciganos. Por isso, a Educação Infantil proposta e ofertada não pode ser fruto de uma idealização da infância e das crianças.

No Brasil, de acordo com dados da ONU publicados em 2015, a cada hora nascem 321 bebês, sendo 5,36 por minuto ou um a cada 11,2 segundos. Do total de 190 milhões de pessoas da população brasileira, cerca de 60 milhões são crianças e adolescentes, sendo que dentre todos os grupos populacionais as crianças compõem o grupo daqueles que se mostram especialmente

vulneráveis à pobreza e a violação de direitos. Essa vulnerabilidade se agrava quando consideramos que 45,6% de todas as crianças brasileiras vivem em famílias pobres, sendo que as crianças negras no Brasil têm 70% mais chance de viver na pobreza do que as crianças brancas. Mesmo com a significativa redução da mortalidade infantil nos últimos anos, as crianças pobres no Brasil têm mais chance de morrer quando comparadas com as ricas e as crianças negras têm 50% mais chances de morrer em relação às brancas. A desnutrição diminuiu, mas há ainda cerca de 60 mil crianças com menos de um ano que ainda são desnutridas. Além disso, a maior parte das crianças pobres não têm acesso à escola durante a primeira infância. Todos esses dados podem ser agravados se considerarmos o preocupante sub-registro do nascimento de crianças, sobretudo em regiões mais pobres do Brasil, como a Região Norte com cerca de 15%, e a Região Nordeste com cerca de 20% (ONU/Unicef, 2015).

Além dos índices de pobreza, o estudo de Ferreira (2005) revela a difícil situação vivida por criança vítimas de violência no Brasil e defende a existência de serviços públicos de qualidade para o atendimento às vítimas não fatais. A autora denuncia a inexistência de equipes formadas para esse tipo de atendimento a essas crianças. A autora destaca que no Brasil e no mundo os dados oficiais tendem a subestimar a realidade em que as crianças sofrem e são vítimas de maus-tratos, negligência, abuso físico, abuso sexual, abuso psicológico, dentre outros. Considerando que nem todos os casos são notificados e que nem todas as notificações são verificadas ou verificáveis, a situação é gravíssima. Cerca de 20% das crianças e adolescentes brasileiros já foram vítimas de alguma forma de violência. Ferreira (2006) defende a necessidade de pesquisas que avaliem em detalhes a extensão e a gravidade dessa situação

vivida pelas crianças, sobretudo considerando que, segundo o Ministério da Saúde, a maioria dos casos ocorre no interior das famílias em ambiente doméstico. A violência contra as crianças é um grave problema social e legal que exige, para o seu enfrentamento, a articulação, a participação e o empenho de profissionais de diferentes áreas.

Educação Infantil no Brasil: crianças do campo, indígenas e quilombolas

Mesmo que a legislação brasileira reconheça o direito das crianças à Educação Infantil de qualidade e estabeleça o dever do Estado frente a esse direito, ainda há desigualdades de acesso para diferentes segmentos sociais. Rosemberg e Artes (2012) mostram que o Censo Demográfico no ano de 2010 recenseou no Brasil 19,6 milhões de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, sendo que desse total 3,59 milhões de crianças residem em área rural em famílias com rendimento per capita de R\$ 192,31 mensais por morador. O estudo das autoras evidencia que “o percentual de pobres é mais intenso nas regiões Norte e Nordeste, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas, entre os residentes em área rural e entre crianças” (Rosemberg; Artes, p. 17, 2012). Portanto, crianças do campo, negras e indígenas nortistas e nordestinas são mais pobres.

Quando relacionamos índices de pobreza com indicadores de acesso à educação, os piores resultados são observados na população rural da região Norte, entre as famílias com baixos rendimentos e entre as crianças de até 3 anos de idade. Isso mostra a dívida do nosso país para com as crianças, tanto em relação à desigual distribuição de rendimentos pelos segmentos sociais quanto em relação à desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais. Essas desigualdades são

constatadas e têm se mantido apesar de a Constituição Federal reconhecer que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade” (Rosemberg; Artes, 2012 p. 19). As crianças pobres e negras que vivem em áreas rurais das regiões Norte e Nordeste são aquelas mais excluídas do acesso à educação, que é um direito estabelecido e assegurado constitucionalmente a todas as crianças brasileiras.

No caso da educação da criança indígena a realidade não é diferente, mostrando que precisamos superar práticas educacionais históricas existentes no Brasil de buscar “integrar” as populações indígenas para extinguir suas culturas. Educar, na perspectiva da integração, sempre significou uma tentativa dos brancos de “fazer a cabeça” dos índios para que eles aceitassem passivamente a saída da terra e passassem a trabalhar como lavradores, roceiros, caçadores, canoeiros, vaqueiros etc., ficando muito tempo longe de suas aldeias, de seus filhos e de suas mulheres. Durante a Ditadura Militar, entre 1964 e 1985, por exemplo, a Fundação Nacional do Índio –(Funai) ficou encarregada de prestar “assistência educacional” aos indígenas. A real política dos militares visou “integrar” o índio à sociedade brasileira, elencando três categorias de índios: isolados dos brancos, semi-integrados e integrados à cultura dos brancos dominadores (Silva Júnior, 2000).

Quando a educação indígena passou a ser administrada pelo Ministério da Educação, conforme estudo de Silva Júnior (2000), o projeto educativo diferenciado que os índios reivindicavam desde tempos “imemoriais” passou a ser respeitado. A dificuldade foi manter tradições e valores culturais depois de tantas invasões, massacres, etnocídios, expropriações, “catequeses”, destribalizações, discriminações, preconceitos, exclusões, proletarizações etc. (Silva

Júnior, 2000). Como sustentar e valorizar a cultura indígena depois de tanto desrespeito e perseguição? Como reconhecer e valorizar o pouco que ainda se tem quando parece que não se tem mais nada a valorizar e reconhecer? A educação das crianças indígenas enfrenta estes desafios.

Em seu estudo sobre as crianças indígenas, Franca (2002) analisa possíveis compatibilidades entre a educação indígena e os processos de escolarização. A autora revela que é possível, por meio de estudos etnográficos, reconhecer entre os indígenas processos próprios de aprendizagem, transmissão e expressão de conhecimentos praticados e concebidos nas aldeias. As crianças aprendem e desenvolvem a dimensão cognitiva no corpo e pelo corpo, sintetizando significações psicológicas, emocionais, sociais e cosmológicas. Por meio de performances e rituais, as crianças são inseridas em práticas linguísticas, estéticas e dramáticas que marcam o corpo e a alma ao longo de toda a vida. Seres cósmicos, mundos e sonhos dos antepassados são comunicados, aprendidos e ensinados pelas gerações mais velhas às novas gerações através da ação e da experimentação.

O estudo de Vieira e Monteiro (2013) mostra que a situação vivida pelas populações e pelas crianças indígenas é semelhante às experiências das populações rurais negras afro-brasileiras, denominadas comunidades quilombolas. Essas populações resistem às influências externas e lutam por sua inclusão social. Em diversos estados brasileiros, os quilombolas vivem em espaços comunitários e étnicos organizados. As vivências coletivas nesses espaços foram e são decisivas para a formação da identidade desse povo. Existem no Brasil cerca de três mil quilombos. Embora menos da metade esteja catalogada. Tem sido árdua a luta dessas comunidades para garantir seus direitos como

descendentes de matrizes africanas e para sair da invisibilidade em que se encontram.

A educação das crianças nas comunidades quilombolas depende da superação das precárias condições de vida que às vezes chega à pobreza extrema. Os negros continuam lutando contra a invasão de suas terras por posseiros e pela preservação de seu espaço territorial. O quadro das comunidades se agrava em função do desemprego, do subemprego, do emprego informal, do trabalho infanto-juvenil, da baixa renda per capita, da precariedade de abastecimento de água, energia, saneamento básico e condições de moradia. Além disso, a falta de acesso à educação, à saúde e aos bens materiais e de consumo acentua o analfabetismo e a pouca adesão das crianças e das famílias à frequência escolar (Vieira; Monteiro, 2013). É diante dessa realidade que discutimos a questão da oferta de Educação Infantil para diferentes crianças em suas diferentes infâncias.

Todo esse contexto demográfico, populacional, econômico, social, regional, político e cultural justifica a ampliação do atendimento das crianças em instituições organizadas e estruturadas com finalidades educativas. Isso, no entanto, não pode ser feito a partir de uma concepção de criança e de infância com validade supostamente universal. No Brasil, a diversidade das crianças do campo, das crianças indígenas e quilombolas devem ser consideradas.

A oferta de Educação Infantil: uma questão social, econômica ou política?

Há razões econômicas, sociais e políticas para o crescimento da oferta de Educação Infantil na sociedade contemporânea. A realidade vivida por crianças negras, indígenas, ciganas e imigrantes, por exemplo, compõe o quadro dessa oferta. Quais razões

podem ser indicadas como preponderantes para a demanda cada vez maior das crianças de zero a seis anos em uma instituição educacional? Em que campo deve se situar a oferta da educação escolar? No campo do direito social e econômico ou no campo do direito à cidadania política? Hannah Arendt (2002 e 2007), situa a instituição educativa em campo intermediário entre a esfera pública, como espaço da vida política, e a esfera privada, como espaço da vida familiar.

Ao apresentar e discutir a espinhosa abordagem que Arendt faz em sua obra sobre a questão social, Aguiar (2004) mostra que esse é um tema de enfrentamento difícil para a autora. Para Arendt, seria um equívoco definir o homem como ser social. O que define o homem é a sua capacidade de agir em comum e de fazer política, e não a sua origem econômica e social. Quando levamos para o espaço público da vida política meros interesses econômicos oriundos de nossa origem social, abandonamos a necessária disposição política de construir um mundo comum regulado pela vontade coletiva. Por essa posição, de acordo com Aguiar (2004), Arendt foi acusada de idealizar a política e de ignorar o sofrimento dos excluídos socialmente e explorados economicamente.

A compreensão arendtiana dessa questão, segundo Aguiar (2004), parte de uma distinção clara que a autora propõe entre a dimensão social e dimensão política da vida humana. A confusão entre essas duas dimensões é fonte de desentendimentos. Como no mundo contemporâneo, o social e o econômico se misturam e se identificam, já que são marcados por critérios e condições de utilidade e de funcionalidade, é grande a tendência de submeter o espaço público político comum a todos aos interesses de classes sociais e de grupos econômicos. Assim, o exercício da livre faculdade de falar, debater, julgar e decidir sobre a melhor forma

de organizar politicamente a vida pública fica relegado a um segundo plano, pois o que se busca na arena é estruturar e legitimar uma engrenagem institucional, social e econômica condicionada exclusivamente pelos interesses funcionais. A esfera pública, como lugar da ação livre e da luta política, não pode, segundo Arendt (2002 e 2007), ser constrangida pelas necessidades sociais e nem coagida pelos interesses econômicos. Por isso, perguntamos acima se o crescimento da Educação Infantil decorre de razões sociais e/ou políticas (Aguiar, 2002).

Do ponto de vista de Hannah Arendt (2010 e 2007), o crescimento da esfera social, como resultado de um hibridismo entre as esferas privada e pública, é típico da sociedade de massas em que os homens se reduzem a meros consumidores de coisas descartáveis. Através da funcionalização da vida, fomos reduzidos a autômatos que aceitam agir sob controle e que se submetem a um comportamento previsível e padronizado. Em nome do progresso e da tecnologia, abrimos mão de nossa capacidade de agir no mundo e de transformar as coisas. A funcionalização, a massificação e a banalização⁸ da vida despojam os humanos de suas qualidades humanas, tornando-os seres supérfluos e despersonalizados. A glorificação do consumo, do social e da economia só faz aumentar o mal-estar, inviabilizando a esfera pública, como espaço da política de negociação, de pactuação e de promessa mútua. Segundo Arendt (1990), a decadência de quase todos os movimentos revolucionários modernos decorre da redução da luta política às questões sociais. A recuperação do sentido positivo do conceito de sociedade civil poderia ser um caminho para fazer frente à enorme ascensão das

⁸ Na Educação Infantil, Richter e Vaz (2010) mostram que a severa rotina de atividades produz uma biopolítica da pequena infância, conduzida pelo controle rígido do corpo e do movimento da criança.

demandas sociais e econômicas localizadas, o que pode fragilizar a luta política coletiva (Aguiar, 2002). Conforme mostraremos mais a seguir, o entendimento da instituição de Educação Infantil como espaço essencialmente político e como fórum da sociedade civil poderá garantir a efetivação do direito das crianças a uma educação de qualidade, numa perspectiva política e não meramente socioeconômica.

Nunes (2009) argumenta em seu estudo que as instituições de Educação Infantil, como as conhecemos, são produtos de relações sociais e históricas que surgem na contemporaneidade como acontecimento político marcado por múltiplas ideias, distintas práticas cotidianas, variados lugares sociais relacionados a diferentes estruturas e concepções de poder. Dessa forma, o estabelecimento em lei — na Constituição Federal (CF) de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 — do direito das crianças e das famílias ao atendimento em instituições educacionais de qualidade é um acontecimento político que deve ser louvado se garantido a todas as crianças e a todas as famílias, e não for indicado apenas como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Por isso mesmo é tão importante que as famílias participem e interfiram no funcionamento das instituições de Educação Infantil, fazendo com que a qualidade da educação oferecida às crianças seja definida a partir do entendimento de que todo ato educativo, conforme afirma Nunes (2009), é essencialmente um ato político.

O que significa assumir a dimensão política da qualidade das instituições de Educação Infantil? Significa entender o sentido das dimensões econômica, social e cultural, principalmente considerando que a realidade, descrita acima, vivida pelas crianças migrantes, pobres, negras, indígenas, ciganas e quilombolas, dentre outras,

deve fazer parte dos objetivos das instituições, mas que tais dimensões não eliminam a necessidade de que as ambiguidades e as contradições que envolvem o processo de cuidado e de educação dos bebês, e das crianças pequenas, só podem ser minimamente equacionadas a partir de posicionamentos políticos claros em nome do bem comum de toda a coletividade. Dessa forma, o trabalho de Nunes (2009) evidencia que não é preciso reduzir a qualidade do cuidar e do educar ao processo de transmitir e ensinar conhecimentos. É preciso combinar de forma indissociável as dimensões ética, política e estética, sobretudo na instituição de Educação Infantil em que o bebê e a criança pequena viverão primeiras, significativas e importantes experiências.

Para que essa dimensão política da Educação Infantil prevaleça no Brasil é necessário, de acordo com Nunes (2009), superar práticas sociais conservadoras, de filantropia, de tutela e de benemerência. Práticas revolucionárias e comprometidas com a emancipação humana devem ser instauradas nas instituições de Educação Infantil em nome da construção de uma sociedade livre, igualitária e justa. Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade. Ao fazer isso, estamos cumprindo um preceito constitucional de nossa organização política e não fazendo um favor para as famílias e seus filhos. Todas as crianças têm direito a um atendimento educacional de qualidade. Garantir e reafirmar esse direito é fazer prevalecer a dimensão política da Educação Infantil. É preciso trabalhar muito ainda para que essa visão política cresça e prevaleça em todo o mundo.

Dalberg, Moss e Pence (2003) apresentam algumas razões para a expansão dos serviços de cuidado e de Educação Infantil em diferentes países, tais como: 1) a chegada das mulheres ao mercado de trabalho; 2)

a importância da aprendizagem inicial como direito das crianças ou como mecanismo para melhorar o desempenho escolar futuro; 3) uma forma de proteger as crianças em situação de vulnerabilidade e risco; e 4) uma forma de favorecer o desenvolvimento “próspero e saudável” das comunidades.

Entretanto, a maneira como a Educação Infantil é organizada e ofertada, a forma de contratar o pessoal envolvido, de manter financeiramente as instituições e a quantidade de vagas disponíveis, conforme Dalberg, Moss e Pence (2003), varia de país para país com nomes também variados: creche, pré-escola, berçário, maternal, jardim de infância, jardim, centro de assistência, unidade de assistência, centro infantil, centro de educação infantil, unidade de educação infantil, escola, unidade escolar. Independentemente da situação e do nome, o fato comum é que cada vez mais e cada vez mais cedo os bebês e as crianças bem pequenos deixam o espaço privado da intimidade familiar e passam a frequentar o espaço público da instituição escolar. Em resposta às novas demandas e condições econômicas, e sociais da vida contemporânea, pais, mães e familiares abdicam muito cedo do convívio com seus filhos e filhas, procurando uma instituição onde possam matricular seus entes queridos.

Assim, a educação da criança de zero a seis anos ganha visibilidade, torna-se alvo de preocupação e passa a ser debatida em diferentes espaços públicos e privados. “Um número cada vez maior de vozes passa a ser ouvido, em um número cada vez maior de locais, falando sobre a educação e o cuidado da primeira infância” (Dalberg; Moss; Pence, 2003, p. 10). A necessidade, a viabilidade e importância da Educação Infantil são debatidas e um vocabulário mais ou menos comum vai sendo produzido e veiculado em torno de objetivos e ideias: promover o desenvolvimento; garantir a prontidão para aprender;

preparar a disposição para a escola; contribuir para um melhor desempenho escolar; proteger e ajudar as crianças carentes; apoiar as crianças em desvantagem cultural; promover práticas pedagógicas adequadas; elaborar e desenvolver modelos, programas, regulamentos e padrões; planejar educação de qualidade e garantir eficácia dos planos. Na visão desses autores, o peso e a ênfase de cada ponto desse vocabulário devem ser definidos no coletivo das instituições, entendidas como fóruns, praças ou arenas de discussões da sociedade civil em que todos opinam e participam das decisões. Para o fortalecimento da participação política assim concebida seria necessário, segundo Arendt (1985 e 1990), valorizar a ação espontânea dos cidadãos que organizam e mobilizam conselhos populares para o enfrentamento de problemas locais, como o problema da Educação Infantil de qualidade. Voltaremos mais à frente a essa questão.

São muitos os desafios para essa arena de discussões. Em relação ao tema da disposição para aprender e da preparação para a vida escolar futura, por exemplo, Campos (1997) estudou os efeitos da frequência de programas de Educação Infantil na escolaridade posterior de crianças de diversas origens culturais, sociais e étnicas na América Latina, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. A pesquisa da autora revelou que a “educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas educacionais que mais retribuem à sociedade os recursos nela investidos” (Campos, 1997, p. 113). Historicamente, essa evidência levou as políticas públicas para a Educação Infantil a associarem a oferta de vagas para as crianças aos programas de combate à pobreza, destinados preferencialmente para atender crianças de baixa renda, como estratégia compensatória, tendo como base a teoria da privação cultural. No Brasil, dois movimentos marcaram a conquista pelo direito à

Educação Infantil numa outra perspectiva: o movimento de mulheres em luta por creches e o movimento pelos direitos das crianças e dos adolescentes. Os avanços obtidos na Constituição de 1988 decorrem da força e do impacto das lutas desses dois movimentos. Assim, Campos (1997) mostra que há fortes razões de ordem social e econômica para a oferta de Educação Infantil. No entanto, há também razões de ordem política.

A função política da Educação Infantil: entre proteção e autonomia

E nós matriculamos bebês e crianças pequenas em instituições de Educação Infantil por necessidade ou por livre escolha? Levamos nossas crianças para serem educadas em espaços coletivos por opção individual ou por imposição social? Para Arendt (1990), a necessidade não pode tomar o lugar da liberdade. A liberdade é fruto de escolha argumentada e refletida. A necessidade se impõe pela urgência de ser satisfeita. Quando a decisão diz respeito ao direito da criança que, além de membro da família, é um habitante do mundo, a responsabilidade do adulto aumenta.

Almeida (2011) discute o lugar que Hannah Arendt (2002) atribui à educação das crianças entre a esfera privada da vida familiar e a esfera pública da vida política. Para Arendt, na modernidade os interesses privados começam a extrapolar as paredes da casa e os interesses econômicos e sociais tomam conta do espaço comum, tornando-se assuntos coletivos. Exigências sociais e econômicas impedem tanto o debate de questões de interesse público quanto a discussão de temas voltados para a vida privada e a intimidade dos indivíduos. No caso da Educação Infantil, o que faz a família procurar uma instituição para matricular seus filhos bem pequenos? Expectativa individual, social, econômica ou política?

O que faz o Estado estabelecer a matrícula obrigatória das crianças? Razões de ordem econômica, social ou política?

Hannah Arendt (2002) reconhece que os problemas educacionais são complexos e que envolvem aspectos que fazem sobrepor as esferas privada e pública através de conflitos de interesse oriundos da esfera social. No entanto, para a autora, a educação deve, por um lado, proteger as crianças e, por outro, prepará-las para entrarem na esfera pública. A educação é uma esfera intermediária entre o domínio privado do lar e o domínio público do mundo, e contribui para que a criança possa transitar da família para o mundo e deste para aquela. Essa transição da vida privada para a vida pública deve, entretanto, acontecer de forma gradual, protegendo e desafiando a criança. Uma instituição de educação escolar seria, assim, um espaço pré-político que favorece e estimula a “futura participação dos alunos na esfera pública” (Almeida, 2011, p. 38). Enquanto na esfera pública da vida política estamos entre iguais, a relação entre os professores e as crianças no espaço escolar é desigual. Isso não significa, entretanto, que a educação escolar seja apolítica. Ao introduzir as crianças como recém-chegados no mundo comum, mostrando e discutindo com elas o que elas precisam saber e fazer para se responsabilizarem junto conosco por esse espaço comum, desempenhamos uma ação política de grande relevância (Almeida, 2011).

Estudos recentes sobre criança, infância e Educação Infantil (Abramowicz; Vandenbroeck, 2013) revelam uma clara tendência a reconhecer o bebê e a criança bem pequena como seres inteligentes e capazes da ação política. O grau dessa capacidade para a ação política, no entanto, é um ponto polêmico entre professores, pesquisadores e gestores da Educação Infantil. Rosemberg e Mariano (2010) discutem esse

ponto e analisam a tensão existente entre especialistas na época da aprovação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, em 1989. A polêmica explicitou a divergência entre dois grupos principais: os chamados protecionistas e os chamados autonomistas. Os protecionistas querem proteger as crianças das ameaças do mundo e dos perigos da dominação dos adultos. Os autonomistas combatem duramente os adultos que em nome da proteção das crianças querem na verdade impedir que elas cresçam em liberdade e que participem da vida política e social. Para os autonomistas, todos somos humanos e devemos ter direitos iguais.

O que está em jogo, no fundo, é o “tamanho” da liberdade e da capacidade que reconhecemos e atribuímos às crianças, já que os dois grupos se separaram nas concepções, mas se juntaram na luta em prol da aprovação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças. Para os protecionistas mais radicais, a capacidade da criança é relativa, devendo ela ser protegida das ameaças do mundo e dos adultos. Para os autonomistas mais radicais, a capacidade da criança é absoluta, devendo ela ser emancipada de qualquer forma de tutela. As consequências políticas e jurídicas das duas posições em disputa são importantes (Rosemberg; Mariano, 2010).

No Brasil, o debate em torno da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, mobilizou, de um lado, os defensores da “doutrina da criança em situação irregular” que embasava o Código dos Menores de 1979, e, de outro, os adeptos da “doutrina da proteção integral da criança e do adolescente” que foi assumida como base do novo Estatuto. O ECA (BRASIL, 1990) avançou em relação à doutrina de situação irregular dos “menores”, mas manteve a noção de que todas as crianças precisam de cuidado e proteção para aprenderem, se desenvolverem e se tornarem adultos

conscientes e participativos. O fato de muitas crianças brasileiras viverem abaixo da linha da pobreza, em condições de vida desiguais, faz com que o argumento do direito à proteção prevaleça sobre a defesa do direito à igualdade da criança na relação com o adulto. Em contexto de desigualdades sociais e econômicas, devemos refletir sobre o necessário equilíbrio entre defender o direito à dignidade e à liberdade de todas as crianças e defender o direito das crianças abandonadas ao amparo e à proteção. Quais os impactos dessa discussão no processo de educação e de escolarização das crianças desde a Educação Infantil?

Nesse debate é importante, por um lado, “vislumbrar formas de reconhecimento social de crianças e adolescentes como atores competentes e participativos na sociedade contemporânea” (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 718). Para que isso ocorra, devemos combater sem tréguas a ideologia da incapacidade infantil. Por outro lado, é preciso ainda não embarcar na euforia do princípio igualitário, desconfiar do direito à liberdade plena e não admitir que a criança seja manipulada. Afinal, é pelo fato de as crianças se desenvolverem e aprenderem conosco que 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).

Além disso, “crianças e adolescentes poderão ser considerados sujeitos de direitos apenas quando tiverem suas ações concebidas como verdadeiramente válidas” (*Idem*, 719). É responsabilidade dos adultos assegurar às crianças as melhores condições para o exercício pleno da participação na vida pública. Isso supõe o direito de falar, de opinar, de ser ouvido e de ser considerado. As crianças podem e devem construir conosco essa noção de direito que garanta, inclusive e principalmente, a proteção e a autonomia das próprias crianças. Nesse

processo, existe uma clara tensão entre os defensores do direito das crianças à proteção e aqueles que advogam o direito à plena autonomia (Rosemberg; Mariano, 2010).

As autoras mostram ainda que um dilema oriundo dessa polêmica é o fato de que o reconhecimento da criança como ator social competente, capaz de apreender e atuar na realidade com certa consciência sobre o que desejam, sentem e pensam, capaz ainda de emitir opiniões e de fazer escolhas, 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. Contudo, quais concepções de infância podem favorecer e ampliar a escuta da fala das crianças, potencializando o engajamento delas nessa perspectiva? Aqueles que se dizem a favor de proteger as crianças da opressão do mundo deveriam começar a ouvir sinceramente aqueles que se dizem a favor de libertar as crianças da dominação dos adultos e vice-versa.

Os protecionistas defendem, por razões políticas e filosóficas, que o direito das crianças à educação e à proteção seria assegurado com base no princípio das obrigações e não mediante retórica dos direitos. O foco da luta, portanto, não deveria estar na criança como receptora e sujeito de direitos, mas no agente das obrigações que é responsável por assegurar tais direitos,

no caso os adultos que se relacionam com as crianças, nomeadamente os adultos, os pais e os professores.

Natalidade e educação das novas gerações: contribuições de Hannah Arendt

Hannah Arendt (2002, 2007 e 2010) também advoga que é preciso distinguir crianças e adultos sendo responsabilidade e obrigação destes proteger e educar as novas gerações que nascem e surgem no mundo. Segundo ela, a educação das novas gerações é um ato político que supõe vontade livre dos adultos. A instituição educacional, como espaço público coletivo, contribui de forma importante para a entrada dos mais jovens na cultura e na linguagem. Desde a Educação Infantil, professores(as) podem e devem possibilitar que as crianças vivam suas infâncias como experiência intensa de entrada, por exemplo, no mundo da linguagem. Ninguém nasce sabendo falar e argumentar. As crianças aprendem conosco e com os colegas a pensar, a falar e a se comunicar. A experiência do diálogo com o outro e consigo mesmo precisa ser aprendida. A conversa e o diálogo entre adultos e crianças pode representar importante alternativa que subverta o já estabelecido, iniciando algo inteiramente novo. Num mundo de repetição mecânica do mercado e do consumo, a escola e a educação parecem não estar possibilitando qualquer novidade.

O pensamento de Arendt (2002, 2004 e 2007) nos faz ver que proteção não significa tutela e controle. Ao promover ações que levem as crianças a conviverem, se expressarem, manifestarem ideias e pensamentos, refletirem e dialogarem, as instituições de Educação Infantil poderão contribuir com que as crianças vivam suas experiências em diferentes espaços e tempos, e possam “nascer” para a vida pública. A instituição

educacional é um dos lugares em que a criança realiza parte dessas experiências. Todo ser que vem ao mundo nasce em uma casa, mas espera-se que saia dela para o mundo, para constituir a sua própria casa e atuar nos espaços da vida pública. Aos profissionais da educação, cabe a responsabilidade por essa transição. A partir de Hannah Arendt, Carvalho (2004) afirma que um dos papéis da educação é “iniciar os novos num mundo comum e público de heranças simbólicas e realizações materiais” (p. 17). Essa entrada no mundo, como conjunto complexo de tradições, depende de um processo de iniciação para que o novo ser, a criança, perceba que esse mundo já existia bem antes dela aqui chegar e que continuará existindo mesmo depois dela partir. O mundo comum é “aquilo que adentramos ao nascer e deixamos para trás quando morremos. Transcede a duração de nossa vida tanto no passado como no futuro: preeexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência” (Arendt *apud* Carvalho, 2004, p. 20).

No cotidiano das instituições de Educação Infantil, os adultos têm a responsabilidade de mostrar às crianças o mundo que compartilhamos em comum. O ato educativo, mesmo com os bebês e as crianças bem pequenas, é essencialmente político por isso. Porque nos liga aos nossos antepassados, aos nossos descendentes e àqueles que hão de nascer. Trata-se de mostrar essa herança para os mais jovens. É uma herança simbólica que não se herda por lei, “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 podem ser aprendidas” (Carvalho, 2004, p. 20). Essa herança depende de acolhimento e é próprio do ser humano o acolhimento da novidade que a criança representa.

Acolher e ser acolhido faz parte, portanto, da natureza do processo da educação humana: cada nova geração é acolhida e cresce no interior de um mundo velho que nos foi deixado como herança por muitas outras gerações passadas.

O nascimento das crianças para o mundo comum que habitamos depende da compreensão dessa herança. O conceito de natalidade de Hannah Arendt (2002) nos ajuda a situar a importância da criança, de suas infâncias e da escola na sociedade contemporânea. Ao recebermos os infantes que nascem precisamos mostrar a eles que mundo é esse no qual viverão. Arendt nos adverte que quem "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). Por isso mesmo, segundo essa autora, para manter o que há de revolucionário na criança, a educação tem que ser conservadora. Isso mesmo. Para Arendt, a força revolucionária presente na criança será mantida se formos capazes de protegê-la e de ensiná-la sobre como o mundo chegou a tornar-se o que ele é e sobre as possibilidades reais ou imaginárias de transformá-lo.

Correia (2008) estuda o conceito de natalidade na obra de Arendt e nos mostra que é pela natalidade que nos tornamos seres conscientes. Nascendo o homem, por existir, torna-se capaz de iniciar algo que nunca antes tinha existido. No entanto, não é apenas pelo nascimento biológico que pertencemos ao mundo. Pertencemos ao mundo por sermos capazes de amá-lo "por atos e palavras" (Correia, 2008, p. 27). É sim pelo nascimento biológico que aparecemos naturalmente no mundo, mas nossa natalidade acontece de fato no mundo como fruto de uma escolha, de uma opção livre da vontade. Nascer no mundo agindo e falando por decisão

própria e não condicionado pelos outros com os quais convivemos. É por amor ao mundo que “renascemos”, agimos e “reagimos”. A vontade livre de começar algo novo com os outros surge quando respondemos a isso por iniciativa própria. O conflito, vivido pela vontade de decidir, entre querer e não querer, só cessa na ação. “Para que se dê a ação, entretanto, a própria vontade cessa de querer e começa a agir” (Correia, 2008, p. 27).

A natalidade, segundo Arendt (2002, 2007 e 2009), nos joga no mundo nos fazendo participar de uma comunidade com os outros. Cada indivíduo, partilha, com as outras criaturas humanas, a possibilidade de instaurar um mundo novo e imprevisível, rompendo com o estabelecido no cotidiano. Ser capaz de instaurar o novo significa poder operar o milagre do inesperado. Essa possibilidade se realiza na natalidade. Nascemos quando somos capazes de fazer o que ninguém ainda fez, de agir e de atualizar a liberdade. Cada ser humano afirma sua individualidade e singularidade por meio de sua natalidade no mundo público. Pela natalidade aparecemos de forma singular, única e espontânea, aparecemos como uma promessa de liberdade a se realizar inclusive na esfera pública da vida política.

Hannah Arendt (1989) identifica o totalitarismo como a forma de governo que impede nossa natalidade para a vida política no mundo comum dos homens. No entanto, segundo essa autora, temos que ter esperança no futuro, pois todo fim surge de um novo começo que decorre de nossa capacidade de agir, de operar o milagre humano na Terra, de iniciar algo totalmente diferente do que já foi feito até hoje. Para Arendt, a “boa nova” do evangelho, por exemplo, é representada pelo nascimento de uma criança. As crianças chegam ao mundo aos borbotões (são 180 crianças por minuto, conforme afirmamos acima) nos desafiando no sentido de protegê-las e de educá-las.

Nas instituições de Educação Infantil, nada é mais desafiador do que a presença dos bebês bem pequeninos. O bebê humano, conforme Nornberg (2013), consegue ser e existir no mundo junto com as outras pessoas e junto com as coisas somente quando é recebido e acolhido no colo de sua mãe ou de outro adulto. O acolhimento dos outros bebês é também fundamental para que o bebê se sinta pertencente a este mundo. O ambiente do berço e do berçário nas instituições de Educação Infantil ajuda os bebês a interagirem e a se relacionarem consigo, com os outros e com as coisas. Para o bebê, o espaço do berço e do berçário possibilita um modo de estar no mundo. Esse ambiente não é lugar transitório ou lugar de passagem. É um espaço constitutivo do ser bebê (Nornberg, 2013).

Um bebê engatinha, encontra outro bebê, circulam entre os berços, aprendem os primeiros passos e pronunciam as primeiras palavras. Interagem com os adultos, com as outras crianças e com os objetos daquele mundo que se oferecem a sua existência. Ele não exerce sua liberdade em sentido pleno, mas entra no mundo com a força da liberdade. O sociólogo Manuel Sarmento (2013) afirmou que o bebê faz política. Essa afirmação soaria estranha para Hannah Arendt. Ela sustenta que a ação política acontece na esfera pública com homens em situação de igualdade. O bebê como “pura capacidade de começar, que anima e inspira todas as atividades humanas” (Arendt, 1990, p. 217–218) age na família e na escola, que são espaços pré-políticos, ou seja, lugares em que a criança, ao ser protegida e educada, está sendo preparada para a vida política.

Hoje a criança chega cada vez mais cedo à escola. É preciso cuidar desse processo de saída do espaço familiar e de entrada no espaço escolar. Um dos riscos da entrada precoce da criança na instituição de Educação Infantil, reduzida a um caráter social e econômico, é a

forte tendência homogeneizadora desse espaço social e a disciplinarização dos corpos das crianças, situação duramente denunciada no trabalho de Richter e Vaz (2010). Tratada apenas como mais uma entre tantas outras, obrigada a se submeter a uma rotina rigidamente estabelecida e desrespeitada em seus desejos e singularidades, a criança corre o risco de perder a capacidade de ser diferente e de iniciar algo que a situe no mundo a partir da força de sua liberdade. Quando a instituição de Educação Infantil possibilita e valoriza as individualidades e a pluralidade de experiências, ela protege e cuida de cada criança. Quando impõe propostas pedagógicas adultocêntricas que ignoram as capacidades e as potencialidades das crianças, ela descuida e deseduca. A escola não é a casa da criança, mas também não é o mundo. A escola oscila entre a intimidade do lar e a publicidade da rua. Por isso, todo cuidado é pouco.

Carino (1989) estudou a relação entre educação e política em Hannah Arendt e destacou no pensamento da autora os conceitos de vida privada, vida pública e vida social. Para Arendt, segundo Carino, o espaço da vida privada é dominado pelo reino da necessidade de sobrevivência que tem o objetivo de garantir a vida e de preservar a espécie. Seguindo os modelos greco-romanos, Arendt toma esse espaço como “pré-político”, como lugar da *oikia* (casa) em oposição à *polis* (cidade). No espaço da casa e da família estamos protegidos das luzes do mundo público. A família é lugar de proteção das crianças. Parece que hoje, na sociedade do espetáculo dominada pelas mídias e pelas tecnologias que invadem e se imiscuem em todos os espaços da vida, as noções de família, de proteção e de criança precisam ser repensadas.

De acordo com Carino (1989), para Arendt a família é lugar de proteção e segurança, mas pode também

ser lugar de mando e submissão. No espaço privado da família, a palavra “privado” tem um sentido negativo como lugar de “privação”; e outro sentido positivo como lugar de “intimidade”. No sentido negativo, embora necessária para garantir vida e abrigo, a família nos priva da realização plena da condição humana que acontece no mundo e no convívio livre e igualitário com outros homens. Segundo esse autor, Arendt sustenta que sem participar da vida pública não nos tornamos inteiramente humanos. Nossos atos em família ficam restritos e privados da realidade que decorre do fato de ser visto e ouvido por outros. É no mundo comum que nos ligamos e nos sepamos dos outros, construindo possibilidades de realizar coisas que permanecem para além da própria vida individual e pessoal.

Esse processo é intensamente vivido pelos bebês e pelas crianças bem pequenas na instituição de Educação Infantil. César e Duarte (2010), analisando o sentido da educação a partir do pensamento de Hannah Arendt, mostram que cuidando, protegendo e educando os bebês e as crianças na instituição educativa evitamos que eles sejam expostos à luz e às pressões da esfera pública. De certa forma, o espaço da educação deve, por isso, ser independente e autônomo em relação ao mundo tal qual ele existe. No entanto, os bebês podem e devem começar a aprender sobre o mundo. Para isso, a educação não deve se fechar totalmente em si mesma, ou seja, bebês e crianças devem sim tomar parte e interagir com as coisas do mundo público dos adultos. Afinal, eles devem perceber que serão os responsáveis por preservar o que tiver para ser preservado e revolucionar o que tiver para ser revolucionado neste mundo. Para Hannah Arendt, para preservar a possibilidade de que as crianças possam trazer novidades ao mundo, a educação não deve ela mesma pretender produzir este mundo novo, ou seja, são as novas gerações que produzirão o

mundo novo se assim decidirem. A mudança do mundo não pode ser imposição dos adultos.

Concluir para continuar

No próximo capítulo, continuaremos a discussão sobre o lugar dos adultos e das crianças na escola e fora dela sobre o que manter e o que mudar no mundo, sobre tradição e novidade. Lembrando que a escola é um legado/artefato cultural importante que herdamos do passado, um bom caminho para uma adequada organização das instituições de Educação Infantil no sentido de que elas cuidem, protejam e eduquem nossas crianças foi apontado, dentre outros, por Dalberg, Moss e Pence (2003). Para esses autores, é preciso recuperar o sentido político da instituição de Educação Infantil, entendendo-a como um fórum da sociedade civil. Mas o que isso significa? Significa que a instituição educacional para crianças bem pequenas é o que nós queremos que ela seja. É o que pensamos junto com as crianças, como uma comunidade de agentes humanos, que determina as normas de ação através do debate prático de todos os afetados por elas, e isso independentemente das variáveis idade, raça, gênero e/ou classe.

Como arena pública de discussões, como arena política autônoma, a instituição de Educação Infantil pode e deve definir coletivamente atividades e projetos de interesse comum. Ao lado de outras arenas do Estado, da sociedade e dos movimentos coletivos, a instituição educativa torna-se um fórum de participação democrática como “uma possibilidade digna de luta, não como uma certeza garantida de sucesso pelo simples fato de seguir instruções” (Dalberg; Moss; Pence, 2003, p. 102). Aberta a todas as famílias com crianças pequenas, disponível como um direito para todas as crianças, a instituição educacional se oferece como

possibilidade de compor uma nova geração de fóruns, arenas e associações, contribuindo para revitalizar a espera pública (Arendt, 2002). Trabalhando pela desconstrução de práticas que precisam ser superadas, o professor, pedagogo e/ou profissional da Educação Infantil, como pesquisador e pensador, torna-se um aliado das crianças e das comunidades como um co-construtor de conhecimento e cultura. Nesse processo, “o conflito e a confrontação, longe de serem sinais de imperfeição, indicam uma democracia que é viva e habitada pelo pluralismo” (Dalberg; Moss; Pence, p. 99). Lugar democrático que mantém aberto seu elemento de promessa até mesmo na impossibilidade de decidir. Prometemos àqueles que já não estão mais entre nós que não desistiremos nem do mundo e muito menos das crianças que aqui chegam e insistem em nascer, mesmo e apesar de nós mesmos. Quem trabalha na educação sabe que a escola, como artefato cultural importante que compõe o que herdamos de nossa “boa tradição”, é o lugar para que a natalidade aconteça.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Orgs.). *Educação infantil e diferença*. São Paulo: Papirus, 2013.
- AGUIAR, Odilio Alves. A questão social em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 27, n. 2, p. 7–20, 2004.
- ALMEIDA, V. S. *Educação em Hannah Arendt*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e Liberdade em Hannah Arendt. *Educ.Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 465–479, dezembro de 2008. Disponível online. Acesso em 18 de junho de 2016.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Natalidade e Educação: Reflexões Sobre o milagre do Novo na obra de Hannah Arendt. *Pro-Posições*, Campinas, v 24, n. 2, p. 221–237, agosto de 2013. Disponível online. Acesso em 18 de junho de 2016.
- ANDRADE, Flávio Rovani de. Narrativa e Compreensão Nos Escritos Educacionais de Hannah Arendt. *Educ.rev.*, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 37–68, dezembro de 2013. Disponível online. Acesso em 18 de junho de 2016.
- ANTUNES, M. A. *O público e o privado em Hannah Arendt*. Universidade da Beira Interior. Disponível online <http://www.bocc.ubi.pt/pag/antunes-marco-publico-privado.pdf>. Acesso em 27 de junho de 2016.
- ARENKT, H. *Da Revolução*. São Paulo, Ática e UnB, 1990.
- ARENKT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

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

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

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

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

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

AVRITZER, Leonardo. Ação, Fundação e Autoridade em Hannah Arendt. *Lua Nova*, São Paulo, n. 68, p. 147–167, 2006. Disponível online. Acesso em 18 de junho de 2016.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, Máquinas e Violência. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 575–598, agosto de 2004. Disponível online. Acesso em 18 de junho de 2016.

CAMPOS, M. M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 101, p. 113–127, jul. 1997.

CAMPOS, Maria Malta; FERNANDES, Fabiana Silva. Gestão da Educação Infantil: Um Balanço da Literatura. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 139–167, março de 2015. Disponível online. Acesso em 27 de junho de 2016.

CARINO, J. *Educação e política à luz do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: FGV (Dissertação de Mestrado), 1989.

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo

contemporâneo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823–837, dezembro de 2010. Disponível online. Acesso em 18 de junho de 2016.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811–822, dezembro de 2010. Disponível online. Acesso em 18 de junho de 2016.

CORREIA, Adriano. O significado da natalidade: Arendt e Agostinho. In: CORREIA; NASCIMENTO (Orgs.). *Hannah Arendt entre o passado e o futuro*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2008, p. 15–34.

DALBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FAZITO, Dimitri. A Identidade cigana e o efeito de “nomeação”: deslocamento das Representações n’uma teia de Discursos Mitológico-Científicos e Práticas Sociais. *Rev. Antropol.*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 689–729, dezembro de 2006.

FERREIRA, Ana L. Acompanhamento de Crianças Vítimas de Violência: Desafios Para o pediatra. *J. Pediatr.* (Rio J.), Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl. p. S173–S180, novembro de 2005.

FRANCA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 301–306, dezembro de 2002.

GOMES, Lisandra (Org.). O cotidiano, as Crianças, SUAS infâncias e a Mídia: Imagens concatenadas. *Pro-Posições.*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 175–193, dezembro de 2008. Disponível online. Acesso em 18 de junho de 2016.

MARTINS, L. T. & CASTRO, L. R. de. (2011). Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), p. 619–634.

NORNBERG, Marta. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 99–113, dezembro de 2013. Disponível online. Acesso em 27 de junho de 2016.

NUNES, Deise Gonçalves. Educação infantil e Mundo Político. *Rev. Katálysis*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 86–93, junho de 2009.

OHLWEILER, Mariane Inês; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Autoridade, infância e “crise na educação”. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 220–239, abril de 2013. Disponível online. Acesso em 18 de junho de 2016.

ONU/UNICEF. Situação mundial da infância. <http://www.unicef.org.br/>.

REIS, Rossana Rocha. Migrações: Os casos norte-americano e francês. *Estud. av.*, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 59–74, agosto de 2006.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandes. Educar e Cuidar do Corpo: biopolítica no atendimento à Pequena infância. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 117–134, agosto de 2010.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, M. C. S. [et al.] organizadoras. *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012. 336p.: il.; 23 cm.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e

tensões. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 693–728, set./dez. 2010. Disponível online. Acesso em 20 de mar. 2015.

SAVE THE CHILDREN. <http://www.savethechildren.org>. Acesso em jun 2016.

SILVA JUNIOR, Gerson Alves da. Educação Inclusiva e diferenciada indígena. *Psicol.Cienc. prof.*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 40–49, março de 2000.

SILVA, I. O. Educação Infantil no Brasil. *Pensar a Educação em Revista*, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03–33, jan.-mar. 2016.

TORRES, Ana Paula Repolês. O sentido da política em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 30, n. 2, p. 235–246, 2007. Disponível online. Acesso em 18 de junho de 2016.

VIEIRA, A. B. D.; MONTEIRO, P. S. Comunidade quilombola: análise do problema persistente do acesso à saúde, sob o enfoque da Bioética de Intervenção. *Saúde em Debate*. Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 610–618, out./dez. 2013.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO ENTRE TRADIÇÃO E NOVIDADE CONTRIBUIÇÕES DE ARENDT⁹

Giorgio Agamben nos mostra a exigência da realidade contemporânea a qual reivindica que nosso pensamento não abandone as possíveis experiências cotidianas. Para pensar essa realidade, a partir de tais experiências, temos que acertar contas com o nosso tempo e tomar posição em relação ao presente. O que nos ocorre é um mal, um inconveniente ou um defeito herdado de um passado muito remoto? Como nos identificar e nos reconhecer como pertencentes ao tempo presente não nos adequando às suas pretensões nem coincidindo quase perfeitamente com ele? É provocando e sendo provocados por deslocamentos necessários e inevitáveis em relação à realidade contemporânea que poderemos apreendê-la mais e melhor. Realidade essa inteiramente nova e carregada de novidades, mas também inteiramente herdeira de tradições lembradas ou esquecidas.

O diacrônico, o não-coincidente, o anacrônico do deslocamento não produz, naquele que se engaja dessa maneira, qualquer impossibilidade de pertencimento. Ao contrário. Um homem inteligente, mesmo que odeie o seu tempo, não pode fugir dele, pois a ele pertence irrevogavelmente. Ser contemporâneo, a partir dessa perspectiva, supõe adesão e distanciamento em relação ao tempo presente. “Aqueles que coincidem muito

⁹ Uma versão inicial desse trabalho foi publicada pela primeira vez na *Revista Educação e Realidade* da UFRGS no ano de 2012.

plenamente com a época não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela" (Agamben, 2009, p. 59).

Vivemos uma época-fera com vértebras fraturadas. O dorso quebrado da contemporaneidade afeta a vida dos indivíduos viventes e o tempo histórico coletivo. Para pensar sobre a ferocidade de nossa época, temos que manter fixo o olhar para perceber, não aquilo que está iluminado, mas aquilo que permanece na obscuridade. Saber ver essa obscuridade do tempo presente é ser contemporâneo. Saber ver significa, então, não se deixar cegar pelas luzes fartas do nosso século. Como perceber o anonimato impenetrável da escuridão? O contemporâneo é aquele que percebe o escuro do "seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpretá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo" (Agamben, 2009, p. 64).

O professor, no exercício de suas funções, e a escola, no cumprimento de seu papel, encontram-se frequentemente dissociados e apartados da contemporaneidade, não por escolha consciente, mas por força das circunstâncias do cotidiano. No dia a dia, o professor se envolve irrefletidamente com múltiplas tarefas e com múltiplas funções. Esse envolvimento, por vezes, obscurece aquela que deveria ser a sua maior característica, o exercício do livre pensamento. As marcas do tempo e o peso do passado ofuscam as potencialidades intelectuais necessárias ao exame cuidadoso das realidades presentes e representadas no cotidiano escolar. Por mais artificial que possam ser os espaços e os tempos escolares, todos os sujeitos da escola são desafiados pelas demandas do pertencimento, pelas urgências do instante presente. Uma das melhores maneiras de se reconhecer como

ligado aos outros por intermédio da realidade cotidiana é promover deslocamentos, ou seja, provocando em si e no outro a percepção de insatisfação, mas não de fuga. Distanciamento crítico não significa alheamento ou indiferença. A percepção das fraturas da realidade escolar demanda e exige investigação e reflexão produzidas por quem, ao se afastar, identifica e investiga problemas para além da aparente normalidade. Mesmo que as cenas cotidianas apareçam espetacularmente iluminadas, atos marcados por alienação e por irresponsabilidade podem sinalizar quão necessário é sermos cada vez mais contemporâneos de nós mesmos, para agirmos com maior autoridade em favor da escola como espaço público, de fato.

A função da escola e do professor

Na cena contemporânea, além dos apontamentos de Giorgio Agamben, a discussão sobre a função social da escola e sobre o papel do professor no resgate e na construção de projetos pedagógicos consistentes, nos remete ao conceito de responsabilidade coletiva formulado por Hannah Arendt e ao conceito de homem como sujeito de sua própria história, formulado por Karl Marx. Autores como Perissinotto (2004), Dalcin (2007) e Magalhães (2002) discutem a relação entre as filosofias de Arendt e Marx. Para uma compreensão dos impactos dos acontecimentos do século XX no pensamento de Hannah Arendt, consultar Adler (2007).

Karl Marx, preocupado com o fenômeno da alienação e da falta de confiança de camponeses e operários em sua força histórica, polemiza com os idealistas e com os essencialistas ao dizer que os seres humanos fazem sua história, mas não “a fazem como querem — *aus freien Stücken* — nem sob circunstâncias de sua escolha — *unter selbstgewählten* —; os seres humanos fazem sua

própria história sob circunstâncias pré-existentes com as quais se defrontam diretamente" (Marx, 1972, p. 116).

Hannah Arendt (1999 e 2004), preocupada com o fenômeno do totalitarismo que mata a política como ação humana capaz de se opor à tirania e de vencê-la, formula a ideia de que todos somos responsáveis pelo sentido coletivo das instituições públicas necessárias ao bom funcionamento do Estado democrático de direito.

Problematizando o tempo presente a partir da linha de raciocínio de Marx e de Arendt, trabalhamos na perspectiva de que a escola e o professor assumam o sentido coletivo dessa responsabilidade histórica. O professor, que comprehende o sentido mais profundo de sua profissionalização, que comprehende o seu papel como figura proeminente do processo educativo, assume a discussão sobre sua função no contexto escolar. Além disso, busca pesquisar, de forma abrangente, qual é o seu papel no contexto social e cultural do país e do mundo no qual a escola em que trabalha está inserida. No Brasil, isso se torna fundamental, pois a escola como outras instituições do país, oscila entre assumir o seu valor *universal* e/ou aquiescer diante de um *acanhado* valor comunitário; entre aceitar que práticas privadas prevaleçam em seu espaço público e/ou insistir para que os princípios coletivos das práticas públicas se efetivem em seu interior. Com efeito, ainda hoje se percebe, no Brasil, que uma suposta *cordialidade*, como traço distintivo do *caráter* do brasileiro, reforça a indiferenciação existente entre espaço público e espaço privado. Esse traço de cordialidade do povo brasileiro pode ser observado no interior da escola. Diferentes autores, tais como Cardoso (2009), Holanda (1975), Faoro (2000), Carvalho (1990), Prado Júnior (1989), dentre outros, embora não tenham estudado especificamente a escola e a educação, contribuem para a compreensão dos traços característicos da suposta cordialidade do

povo brasileiro, apontada como causa da manutenção do *status quo* e como entrave à superação das injustiças e das desigualdades sociais. Nesse sentido, justifica-se buscar entender mais a história brasileira para melhor compreensão da sua escola.

Nesta, por vezes, o debate aberto e crítico em torno das melhores alternativas de propostas pedagógicas corre o risco de sucumbir diante da opção feita pela maioria: a de manter relações amenas e supostamente cordiais. O debate democrático de ideias pedagógicas é tratado com impaciência e considerado como perda de tempo, prevalecendo opções individualizadas. Perde-se, dessa maneira, o sentido e o valor histórico da responsabilidade coletiva pela condução dos destinos da escola como espaço efetivamente público.

Uma explicação para esse estado de coisas pode derivar do fato de que, entre nós, a formação para a cidadania oferecida na e pela escola *nunca* significou realmente uma formação que conduzisse a uma ruptura direta com o *status quo* instalado na sociedade. Ao contrário. A escola, entre nós, sempre incentivou e continua incentivando a ideologia de que só cresce na vida o indivíduo que se esforça, trabalha e se dedica. Assim, uma pergunta pode guiar o debate: a autoridade do professor é exercida a favor da meritocracia ou da democracia? Segundo Arendt, o princípio da igualdade democrática é oposto aos fundamentos tanto da oligarquia quanto da meritocracia (Arendt, 2002).

A ideologia da meritocracia, dominante nos meios escolares, influencia os professores e contrasta com a realidade de parte expressiva da população brasileira que padece na pobreza, entendida como insuficiência de renda. A pobreza atinge mais de um quarto dos brasileiros e está disseminada por todas as regiões do país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, sobretudo entre a população rural dessa última. Como

é possível continuar reforçando a ideologia do mérito quando, pelo menos 10% de todas as crianças brasileiras sofrem retardo em seu crescimento infantil em função da desnutrição? Entre as crianças nordestinas, por exemplo, uma em cada quatro crianças encontra-se desnutrida, sem perspectiva de mudança no curto prazo.

Projeções das tendências mais recentes quanto à desnutrição infantil indicam que o problema poderá ser controlado no Centro-Sul urbano em alguns poucos anos, mas que, se nada de diferente for feito, o problema persistirá no restante do país por muito tempo: por mais dez anos no Nordeste urbano, 28 anos no Norte urbano, 32 anos no Centro-Sul rural e por mais 62 anos no Nordeste rural (Monteiro, 2003, p. 16).

Diante da realidade assim configurada, o que significa ser cidadão no Brasil? Qual é a função da escola e de seus professores? O que significa educar para a cidadania no contexto escolar, considerando a realidade vivenciada pelos educandos? De um lado, temos uma enorme confusão entre o que é espaço público e o que é espaço privado. De outro, temos graves problemas sociais que atingem milhares de brasileiros. Como a escola pode contribuir para equacionar e encaminhar soluções para tais questões?

A escola é um importante espaço público frequentado pelas crianças e pelos jovens, sob orientação de profissionais preparados para este fim. A ela cabe educar visando a superação da confusão existente na cultura brasileira, entre a esfera da vida pública e a esfera da vida privada. Entre as lógicas do mercado e as lógicas das famílias, António Nóvoa (2008 e 2011) tem argumentado a favor da educação como bem

público e não como mercadoria e em prol da renovação da escola como espaço público. Segundo esse autor, entretanto, a defesa da escola como espaço público não deve significar adesão acrítica às exortações do discurso de que a escola é “responsabilidade de todos”. Há casos na história recente em que muitas instituições privadas cumpriram uma função pública e muitas instituições públicas serviram unicamente a interesses privados. O problema maior é a poderosa influência sobre a educação da combinação de uma lógica de mercado competitiva com interesses familiares e religiosos fundados no individualismo possessivo. Essa combinação dificulta e até impede a construção de uma escola pública de qualidade como fruto do compromisso democrático de todos, como o bem-estar comum. Sabemos que as injustiças sociais não foram criadas pelas escolas, mas realizam e podem continuar ou não realizando uma ação sistemática na sua perpetuação. Para isso, não podemos “alimentar ilusões nem sonhos de redenção social” (Nóvoa, 2008, p. 233) e não podemos nos deixar levar pelo fatalismo com vestes científicas. A escola de todos e para todos surgirá da responsabilidade coletiva, numa nova articulação entre os docentes e as comunidades através da recriação da estrutura do trabalho escolar e sua organização, com o intuito de estabelecer novas relações com as diferentes formas de conhecimento.

Educar crianças e jovens, nesse contexto, requer uma clara compreensão da distinção existente entre os dois domínios. Educar as futuras gerações requer a superação do localismo reducionista, do universalismo ilusionista, do nacionalismo ufanista e do voluntarismo assistencialista. A escola e seus professores, ao tratarem alunos e alunas como iguais — mesmo que muitos sejam pobres — e não como necessitados, contribuem efetivamente para a educação das novas gerações e para a construção de uma nova sociedade. Em palestra

proferida no Brasil, António Nóvoa (2011) discutiu o papel do professor na defesa de uma educação como espaço público. Para ele, é preciso combater a ideologia da salvação que toma conta de pais e professores, pois os problemas da escola e da educação não serão resolvidos apenas no interior da escola. A escola não salva nada. A tarefa do professor não é messiânica. Os problemas da escola não se resolvem na escola. Há que ser mais modesto, fazer um trabalho coletivo que recupere o valor da educação como bem público e celebrar com as comunidades escolares um novo contrato social em torno da educação, reforçando presenças, reforçando encontros. Outras instituições devem se fazer presentes nesse processo. Ganhou-se uma batalha: a escola é para todos. Uma batalha contra tudo e contra todos. Agora há que se ganhar uma outra: que todos os alunos aprendam na escola. Isso depende de uma tarefa coletiva: ensinar aos alunos que não querem aprender. A solução depende do compromisso e da responsabilidade coletiva que articule, dentre outras coisas, a formação de professores com o debate sócio-político sobre a educação.

Isso não significa, entretanto, que a realidade da fome e da miséria de muitos estudantes em muitas escolas brasileiras, principalmente das regiões Norte e Nordeste, conforme apontado acima, possa ser esquecida. Ao contrário. Tratar como iguais não significa desconhecer as diferenças, que são preocupantes no caso brasileiro. Estamos cientes de que é preciso aprofundar o debate sobre o sentido emancipatório da escola pública. Emancipar em relação a qual situação? Emancipar em direção a qual expectativa? Para as teorias pós-críticas, a escola constitui sujeitos que buscam realizar suas condições de sexualidade, gênero, etnia e raça. Sujeitos que reivindicam uma origem e que não desejam emancipar-se em direção a outra identidade. Esse é um bom debate.

Na educação para a superação da igualdade artificial, da falsa cordialidade e da liberdade ilusória, é importante que a escola e seus professores identifiquem e investiguem dificuldades existentes para que o espaço escolar seja reconhecido como espaço efetivamente público e que atenda, de fato, aqueles que o frequentam. Entre tais dificuldades, encontra-se a oposição construída entre polos — campos — extremos: a escola é vista ora como lugar de plena liberdade, semelhante à rua do bosque onde as crianças brincam; ora é vista como lugar de imposições e de grades, semelhante à cela de uma cadeia; ora é confundida com a casa, espaço da subjetividade pura; ora é identificada com o Estado, espaço da racionalidade pura, da legalidade positiva e da lógica formalizada. O problema é que, para muitos que frequentam a escola, sejam profissionais, sejam usuários, tais polos — campos — inexistem e o que prevalece é a mais pura informalidade, alimentada por localismos, universalismos, nacionalismos e voluntarismos.

Assim, a escola fica no meio do caminho entre a rua — lugar de todo trânsito livre — e a cadeia — lugar de nenhum trânsito livre —; entre a casa — lugar do recolhimento pessoal por excelência — e o Estado — lugar da exposição pública por excelência. De fato, a escola não é a rua, a cadeia, o lar, o Estado. A escola habita todos os mundos e nenhum deles. Ela é e não é ao mesmo tempo. Ela vive suspensa em um pêndulo que nunca para de oscilar entre um lado e outro. Entretanto, o movimento da escola entre tais polos — campos — opostos não é mecânico. Ele é instável e contraditório. Embora não possa deixar de existir, às vezes esse deslocamento é quase imperceptível para quem não se dispõe a observar, a problematizar, a investigar.

De todos os lados do pêndulo escolar, que oscila livremente na direção de todos os pontos cardeais, de Norte a Sul, de Leste a Oeste, do Nordeste ao Sudeste,

do Noroeste ao Sudoeste e com todas as variações de graus, meridianos, arcos e diâmetros, duas necessidades básicas se apresentam: 1) reconhecer a liberdade que tem o educando em construir o seu próprio futuro, desde a mais tenra idade; 2) apontar ao educando caminhos quanto ao futuro de cada indivíduo e da sociedade em que vivemos. No encaminhamento de tais necessidades, o movimento pendular da escola e dos educadores chega a promover paráboles e hipérboles, metáforas e metonímias, configurando e reconfigurando conteúdos, habilidades, matérias, competências, textos, contextos, leituras e releituras do passado, do presente e do futuro, da história enfim. Apesar das oscilações da escola, é imprescindível reafirmar a força do professor como referência significativa, reconhecendo a liberdade e apontando caminhos para crianças e jovens. Essa força depende do exercício livre e criativo da autoridade sintonizada e requerida pela contemporaneidade sempre aberta e dinâmica.

Poder e autoridade do professor no espaço escolar

Ao optar pela carreira docente, aquele que escolhe ser professor deve assumir, desde os primeiros momentos, o que significa abraçar uma profissão cuja característica precípua é o exercício de uma função pública. No trabalho efetivo em uma escola, em uma sala de aula, o professor se constitui profissionalmente na relação que estabelece com o saber e na relação que estabelece com os seus alunos — crianças, jovens e adultos (Charlot, 2006). Como profissional que atua em um espaço público — a escola — o professor se vê investido da autoridade necessária ao exercício de sua função como figura pública. Mas qual é o sentido intrínseco e extrínseco da autoridade do professor? Para

uma investigação cuidadosa sobre o exercício dessa autoridade que o professor assume no cumprimento de sua função, percorremos as reflexões da filósofa Hannah Arendt (1985, 1999 e 2002) sobre os conceitos de autoridade, força, violência e poder. A autoridade do professor, no contexto escolar, funda-se no poder, na força ou na violência?

Na abordagem de tais conceitos, a autora apresenta acontecimentos relevantes do século XX, tais como a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria, a Luta Armada, o Movimento Pacifista, entre outros e discute ideias que analisam a relação entre poder e violência. Dentre outras indagações, Arendt (1985) questiona, para efeito de seu raciocínio, se o Estado e suas instituições — como a escola — seriam ou não instrumentos de violência utilizados pelas classes sociais que dominam o poder a favor de seus interesses.

Partindo de uma clara distinção entre violência e poder, Arendt critica o argumento segundo o qual a violência significa flagrante manifestação de poder. De acordo com essa ideia, o poder político, como expressão máxima de poder, seria a maior expressão de violência. Essa mesma ideia aparece, também, na concepção de Estado, segundo a qual alguns homens dominariam outros homens através do uso legítimo da violência. Outra ideia difundida entre os autores das ciências políticas é a de que o poder se faz presente onde alguém impõe a própria vontade contra a resistência dos outros, sendo o domínio, a essência do poder.

Opondo-se a tais ideias e procurando distinguir poder e violência, Hannah Arendt (1985) recupera argumentos da filosofia política do século XVII, segundo os quais, muitos fracos tornam-se tão fortes ou mais fortes do que aquele que exerce o domínio pela força. A autora, a partir desse argumento, afirma a sua tese de que nenhum poder pode perpetuar-se pela força, pois

quando essa acaba, aquele cessa. O poder, portanto, é diferente da força.

A noção clássica, que associa o poder às diferentes formas de domínio do homem sobre o homem, não consegue explicar, por exemplo, as relações de poder características dos regimes políticos burocráticos. Em tais regimes, o domínio se *dilui* de tal maneira em um intrincado sistema de órgãos que homem algum pode ser responsabilizado por seu sentido, seu significado e sua direção. Na burocracia, o poder tende a ser chamado com propriedade, como o poder de *ninguém* (Arendt, 2004).

A máquina burocrática sem face, sem nome e sem lei pode assegurar e garantir o domínio de *ninguém*. No caso da escola, como unidade pulverizada nas redes de ensino e diluída na imensidão do território brasileiro, o risco da burocratização é grande. Quando esta burocratização ocorre, a escola perde seu sentido de espaço público importante dentro do Estado democrático de direito e assume, meramente, o papel de máquina escolar burocrática, destituída de qualquer autoridade e governada por *ninguém*. Nesse contexto, os professores e os funcionários escolares podem ficar indiferentes e alheios aos rumos da escola como instituição pública e ao sentido de seu trabalho e de sua autoridade diante das novas gerações e do conjunto da comunidade escolar.

O fenômeno do domínio de *ninguém* nas sociedades burocratizadas é estudado por Hannah Arendt (1999 e 2004). Segundo a autora, esse fenômeno não foi compreendido suficientemente pela ciência política, que não distinguiu claramente *violência de poder*, nem *autoridade de força*. Tais distinções enriquecem o debate e possibilitam o enfrentamento do risco da burocratização, inclusive no ambiente escolar.

O poder, como afirma Arendt, significa a habilidade

humana de agir em comum acordo e, por esse motivo, pertence sempre a um grupo, nunca sendo propriedade individual. Ele existe tão-somente enquanto o grupo decide se manter unido, onde muitos fracos tornam-se tão fortes ou mais fortes do que aquele que exerce o domínio pela força. O poder seria, assim, uma habilidade dos fracos em impedir o domínio dos fortes. Dizer que alguém tem ou possui poder significa apenas dizer que esse alguém está investido de poder por um certo número de pessoas para atuar em nome delas. Se o grupo do qual se origina o poder desaparece, desaparece também o poder de quem fora investido de poder (Arendt, 1985).

A força, que no uso comum significa emprego de violência usada como meio de coerção, deveria, como sustenta Arendt, designar a *força das circunstâncias*, a *força da natureza* que, assim concebida, indicaria liberação de energia por meio de movimentos sociais ou físicos.

A autoridade, segundo Arendt, aplica-se às pessoas. Existe a autoridade do pai sobre o filho, do professor sobre o aluno, do chefe sobre seus subordinados, que tem como característica o reconhecimento, sem discussão, por parte daqueles que são chamados a obedecer. No exercício da autoridade, não são necessárias nem a persuasão nem a coerção, pois o que está em jogo na sua conservação é o respeito pelo cargo ou pela pessoa. A autoridade, exercida na família, na escola, na igreja, ou em outras instituições sociais, não pode ser confundida com a autoridade política. Enquanto a força da *autoridade* política decorre da vontade soberana de um grupo de iguais e do prestígio emanado desse grupo, a força da autoridade do professor, do pai, do chefe ou do líder religioso decorre do reconhecimento tácito. O poder da autoridade política emana de uma relação entre iguais, da vontade coletivamente compartilhada de atuar em

grupo e de atribuir a alguém, um determinado poder. Mas a autoridade entre o pai e o filho, entre o professor e o aluno, entre o chefe e o subordinado, entre o líder religioso e o fiel tem outra natureza. Ela decorre de uma relação assimétrica e desigual. O pai, o professor, o chefe e o líder religioso não precisam conquistar politicamente a sua autoridade. Ela deve apenas e tão-somente ser assumida e afirmada. Nas instituições da vida privada e social, a forma de exercer a autoridade pode ou não contribuir para “preparar os cidadãos” para a ação política na vida pública, na perspectiva de reconfigurar o sentido, o significado e o valor do exercício da autoridade.

A violência, por sua vez, é sempre instrumental. Como demonstra Arendt, a violência não tem um fim em si mesma. Ela é sempre usada como meio para atingir algum fim. Enquanto o poder é comum, a força é natural, a autoridade é reconhecida, a violência é instrumental. Instrumental porque busca justificar-se em função de algum fim a ser atingido. Como aquilo que está sempre na dependência de algo maior, de alguma justificativa, a violência não pode ser a essência de coisa alguma.

O poder, ao contrário da violência, é aquilo que possibilita, a um grupo, articular meios e fins. Por isso, segundo Arendt (1985, 2002 e 2005), o poder não precisa de justificativas. Ele necessita apenas de legitimidade. Nesse sentido, o poder opõe-se à violência. Como o poder *emana do povo — do grupo — e em seu nome é exercido*, ele não é propriedade de um único indivíduo, pois ele pertence ao grupo e permanece existindo desde que o grupo mantenha sua unidade. Mas, como buscar e manter esta comum unidade? Como buscar e manter esta comunidade? No exercício do poder compartilhado, palavras não se separam de atos. Palavras e atos expressam a pluralidade de vontades reunidas, produzem acordos temporários, ampliam a possibilidade de persuasão e tendem a impedir o

aparecimento de comandos violentos.

Na história humana, nada é mais comum que a combinação entre poder e violência. Porém, isso não nos autoriza e muito menos nos obriga a concluir que violência, poder e autoridade sejam a mesma coisa. Os instrumentos da violência só possuem alguma utilidade quando as ordens são obedecidas. Nenhum governo existe ou subsiste baseando-se apenas na violência. Isso porque não é a violência que está por detrás do poder, mas é o poder que está por detrás da violência. Ao combinarem-se, o fator predominante é o poder e não a violência. A tirania e o terror são exemplos dessa assertiva (Arendt, 1985; 1999).

A tirania, apesar de violenta, é impotente, pois não tem respaldo na população. Ela tem a força, porém não tem o poder. O terror, por sua vez, é uma forma de governo que surge quando a violência não abdica de manter o controle sobre tudo e sobre todos, mesmo após destruir todo o poder. Na tirania e no terror, a violência revela todo seu caráter instrumental, ou seja, a violência não se origina do poder, não o cria, mas pode destruí-lo. Nesse sentido, a violência é meio e o poder é fim. De acordo com Hannah Arendt, “a forma extrema de poder é o todos contra um; e a forma extrema da violência é o um contra todos” (Arendt, 1985, p. 35).

Essa reflexão de Arendt conduz à conclusão de que a essência de qualquer governo é o poder e não a violência. O poder é legítimo quando fundado na troca livre de opiniões entre iguais e quando consentido pelo apoio popular. Dessa maneira, não é pelo medo da punição que obedecemos às leis e às instituições políticas, mas pelo reconhecimento livre da imperiosidade das determinações legais. Numa sociedade organizada a partir da legitimidade do poder, a violência e o ódio não estariam abolidos, mas só se justificariam onde existisse razão para suspeitar que as condições pudessem ser

mudadas, mas não o são. Somente quando nosso senso de justiça fosse ofendido, reagiríamos com ódio. Acontecimentos ou condições ultrajantes aguçariam em nós, o recurso enormemente tentador da violência, mas só haveria uma *racionalidade* na violência se ela fosse capaz de justificar-se como meio eficaz para alcançar certa finalidade *nobre* (Arendt, 1985; 1999). É nobre tentar impedir que uma criança seja agredida segurando violentamente o agressor. É nobre tentar impedir que minha casa seja invadida tentando segurar violentamente o invasor. É nobre tentar evitar a invasão do meu país tentando barrar o invasor usando o recurso violento das armas, por exemplo.

De qualquer maneira, é possível dizer, a partir do pensamento de Hannah Arendt, que violência e poder se articulam no jogo político. Quanto mais violência, menos poder. Quanto mais poder, menos violência. O totalitarismo mais puro não sobreviveria sem o recurso das diferentes formas de poder e de apoio político. As revoluções mais consensuais não se realizariam sem o recurso de algum tipo de violência e de coerção política. É por isso que o poder institucionalizado surge como forma de autoridade e exige reconhecimento. A autora repõe, enfim, o elemento central para a nossa discussão que é o fenômeno da autoridade legitimamente reconhecida, que deve ser o caso da autoridade exercida pelo professor no contexto do espaço público escolar. Mas, antes de examinar a questão da autoridade do professor, vamos confrontá-la com uma característica marcante das instituições escolares que produzem e reproduzem a alienação humana.

O professor entre autoridade engajada e ação alienada

As práticas pedagógicas do professor oscilam entre o exercício de uma autoridade engajada e a realidade das instituições que induzem a uma ação alienada. A ação do professor, no espaço público escolar, exige um reconhecimento que legitime a sua autoridade, ou seja, exige o reconhecimento de que o exercício da autoridade engajada do professor é condição para a superação da ação alienada presente e recorrente na prática pedagógica. Isso porque o trabalho na escola, como instituição basilar da contemporaneidade capitalista, é marcado pelo fenômeno da alienação, no sentido dado por Marx (1983, 1986 e 2006). Uma ação alienada é aquela em que o sujeito se mostra alheio e estranho aos resultados da atividade desenvolvida. O conceito marxiano de alienação não pode ser tomado linearmente e sem as consequências que sua dialética carrega, pois como todo pensamento de Marx, ele constitui uma unidade complexa (Soares, 2005). Aliás, o conjunto da obra de Marx excede, abala e até mesmo inverte o sentido daquilo que foi expresso. Se não fosse assim, por que o próprio Marx diria, no fim de sua vida, que a leitura do *Manifesto do Partido Comunista* e da *Miséria da Filosofia* serviria de introdução ao estudo do *Capital*? A esse respeito podemos conferir em Claude Lefort (1990, p. 211-49). O professor, no exercício legítimo de sua autoridade, procura ensinar através de suas práticas e de seus pensamentos, o quanto é importante que os estudantes e os trabalhadores em educação se empenhem e lutem contra as forças que provocam estranhamento, alheamento e alienação; o quanto é importante que estudantes e trabalhadores em educação mantenham acesas as chamas da indignação para que tais chamas não se dissipem na mais insípida

indigna inação.

Marx não inaugurou a discussão sobre o problema da alienação. Antes dele, o conceito já fora utilizado amplamente na filosofia, na economia, no direito, na medicina, na psiquiatria e na política. Dentre os cristãos, a doutrina do pecado original e da idolatria é apontada como a precursora do fenômeno da alienação. Dentre os teóricos do contrato social, a alienação indica a transferência da autoridade soberana sobre si para um outro. A proposta de um contrato social que recupere e refaça a autoridade perdida pode ser analisada como tentativa de promover a desalienação e de conquistar liberdade e segurança. Em Rousseau, expoente do contratualismo, a oposição entre homem selvagem e homem civilizado pode ser comparada à oposição entre ser homem não alienado e homem autoalienado (Bottomore, 1983).

Em Hegel (1992), a categoria da alienação aparece na obra *Fenomenologia do espírito*, onde a *consciência-de-si* sevê diante da necessidade de sair de si (exteriorizar-se, alienar-se) e de retornar a si (interiorizar-se, desalienar-se). O processo de alienação, segundo Hegel, tem sentido positivo e negativo, expressando um movimento duplicado da consciência que, dialeticamente, sai de si e retorna a si. Ela é positiva porque possibilita que o sujeito, ao voltar a si, descubra a sua verdadeira essência. Ela é negativa porque o sujeito, ao sair de si, experimenta o dilaceramento de si e a perda do Eu. No entanto, esse movimento de alienar-se e de desalienar-se é incessante. Assim, o momento da tese (reconhecimento da subjetividade) é confrontado com o momento da antítese (reconhecimento da objetividade) para gerar o momento da síntese (a produção de uma nova subjetividade). Para Hegel, esse movimento de constituição da subjetividade é dialético e não dualista. Um jogo de forças que envolve universalidade e particularidade, subjetividade e objetividade. A

consciência reconhece um Eu que é um Nós e um Nós que é um Eu (Santos Neto, 2011).

Marx destacou o trabalho de Hegel por ele ter considerado o processo de objetivação como perda do objeto e como consequente alienação, mas o criticou quando propôs que o caminho para a desalienação seria conduzido pelo movimento humano de autoconsciência. Para Marx, a alienação possui realidade histórica. O homem aliena parte de si nas atividades espirituais, econômicas e sociais na forma de religião, filosofia, arte, mercadoria, capital, dinheiro, Estado, direito e instituições sociais. O homem separa-se dos produtos de sua atividade transformando-os em objetos de um mundo estranho, independente e poderoso. Com esse mundo, tornado alheio e hostil, ele relaciona-se como ser dependente, escravo e impotente. Além de se alienar dos objetos que cria e produz, o homem se aliena de si mesmo, dos outros homens e da natureza na qual vive.

Os estudiosos de Marx, que procuram reconhecer a relevância do conceito de alienação, fazem uma distinção entre alienação objetiva e alienação subjetiva, ou autoalienação. No sentido objetivo, a alienação está vinculada às infraestruturas econômicas e materiais das relações de produção. No sentido subjetivo, ela vincula-se às superestruturas jurídico-políticas das relações sociais e culturais. Nos dois casos, o sujeito alienado revela autodistanciamento, falta de norma, isolamento social, impotência e falta de significação. Não há acordo entre os pesquisadores na caracterização da ação alienada. Esse debate é intenso entre os marxistas. Há leitores de Marx, como Melo *et al.* (2011), que ainda consideram que as relações de poder na escola e no Estado são determinadas pela base econômica, sendo a finalidade das instituições estatais, como a escola, simplesmente defender o interesse específico de uma parte da sociedade. Há leitores de Gramsci que abrem novos diálogos com a filosofia política de Hannah

e interpretam o pensamento de Marx para além do rígido determinismo econômico. No movimento social, por exemplo, Flakembach (2007) discute a escola do Movimento dos Sem Terra (MST) a partir da aproximação entre Arendt, Marx e Gramsci. Rodrigues (2008), por sua vez, defende a ideia de que a formação da consciência política na escola se enriquece com o diálogo entre esses autores. Já Dantas Neto (1999), argumenta que o reconhecimento do homem como sujeito histórico, capaz de agir politicamente, depende da superação de dogmatismos conceituais, atitude comum ao empreendimento intelectual de Hannah Arendt e de Antonio Gramsci. Alguns entendem que a alienação é propriedade essencial do ser humano como ser humano, outros a definem como característica de uma fase histórica da evolução humana (Bottomore, 1983).

Quando admitimos, no sentido de ser um *mal congênito*, que em sua estrutura, o homem é, ao mesmo tempo, alienado e não-alienado, autêntico e não-autêntico, reconhecemos como vã e ilusória toda tentativa de vencer a alienação. Quando admitimos, no sentido de ser uma *virgindade perdida*, que o ser humano já foi em sua origem, não-alienado e que, no curso de sua existência alienou-se, aceitamos que a luta contra a alienação é, no fundo, uma volta ao passado *mais que perfeito* e que foi um dia, perdido. A alienação não está inscrita em nosso mapa genético e nem é um mal adquirido. O processo de alienação estará sempre presente na história humana, porém é sempre relativo. O processo de desalienação é sempre relativo, mas estará sempre presente na história humana. Uma sociedade objetivamente não-alienada pode contribuir para o desenvolvimento de indivíduos subjetivamente mais humanos e não autoalienados. Nessa perspectiva, entendemos que rediscutir o processo de alienação, presente na sociedade capitalista e denunciado por Marx, a partir da noção política de responsabilidade

coletiva, defendida por Arendt, é imprescindível.

Frateschi (2010) argumenta que boa parte da obra de Arendt foi escrita a partir de um diálogo com os dilemas políticos do marxismo no século XX. Em conformidade com o produtivismo do século XIX, Marx definiu o homem como um animal *laborans*, um bicho que trabalha. Para Arendt, essa definição é adequada ao mundo pós-revolução industrial e não para o mundo contemporâneo que exige e pede homens que sejam capazes de agir em sentido amplo e não apenas homens capazes de trabalhar em sentido estrito. O conceito de trabalho é para Marx o que o conceito de razão é para Hegel: central. No diálogo com a filosofia da história e o materialismo fundado na primazia do trabalho, Arendt substitui o trabalho pela ação e erige uma concepção pluralista de política. Segundo Arendt, Marx enfatiza a necessidade humana de trabalhar e não a capacidade humana de agir e de se comunicar. Cabe perguntar se ao destacar a primazia do trabalho Marx estaria submetendo a liberdade à necessidade. Na defesa do homem que age e na crítica ao homem que apenas trabalha, Arendt critica Marx lamentando que tantos escritores que outrora ganharam a vida se apropriando das ideias marxistas estejam agora ganhando a vida como antimarxistas profissionais. Para aprofundamento da discussão sobre o conceito de trabalho, os estudos de Wagner (2000 e 2006) devem ser consultados.

O trabalho do professor se limita quando supõe que basta a tentativa isolada de desalienar o indivíduo. A função da escola se nifica quando os educadores supõem que a superação da alienação só pode ocorrer a partir da transformação social que extrapola os muros escolares. A desalienação da sociedade liga-se intimamente à desalienação dos indivíduos. Uma não se reduz à outra. Uma não se realiza sem a outra. O homem só pode se tornar livre, criativo e cada vez menos alienado por meio de sua própria atividade. É por

isso que acerta quem diz que a autoridade do professor não se assenta em sua capacidade de ensinar algo, mas em sua capacidade de mobilizar o desejo do outro em aprender algo. Exerce autoridade o professor que não cala o outro para lhe ensinar algo, mas que faz do diálogo um motivo a mais para a mobilização do desejo de saber, de pensar e de conhecer.

Pensar contemporaneamente a escola exige o engajamento na luta pela superação dos extremos da alienação e da indiferença. O pertencimento à comunidade escolar *compromete* a autoridade do professor e *define* a função social da escola. Nessa perspectiva, quanto mais estranha a realidade escolar nos pareça, mais desafios são lançados ao nosso desejo de decifrá-la e conhecê-la. Quanto mais pobres, excluídos e marginalizados os nossos alunos, mais desperto fica o nosso compromisso e a nossa indignação. Quanto mais individualistas e privatizadas se tornam as nossas práticas, mais empenho é exigido daqueles que concebem a escola como espaço público, coletivo e democrático. Quanto mais a realidade se mostra hostil e violenta, mais assumimos e praticamos o poder como habilidade humana de agir em comunidade. Quanto mais a realidade mostra-se licenciosa e permissiva, mais construímos ambientes de liberdade. Quanto mais burocratizadas se tornam as relações humanas, mais nos esforçamos por conceber encontros autênticos que produzam relações humanas que humanizem a nossa humanidade e nos libertem da cegueira da alienação e da alienação da cegueira. Quando a escola e o professor assumirem com autoridade o desafio de enfrentar a crise da educação na contemporaneidade, mais aberto o caminho de humanização ficará.

A crise da educação e a autoridade do professor

Retomemos as contribuições de Hannah Arendt (2002), agora acerca da crise da educação, para pensar o problema da autoridade do professor no contexto da educação escolar. O texto de Arendt sobre essa problemática, publicado pela primeira vez em meados da década de 1950, nos ajuda a pensar sobre o verdadeiro significado da autoridade do professor diante de seus alunos e da comunidade em que a escola está inserida. Embora as reflexões da autora tenham sido formuladas há mais de meio século, continuam atuais e pertinentes.

A crise na educação, de acordo com Arendt, parece pequena, mas não é. Ela vai além de saber o porquê de Joãozinho não saber ler. O tema é relevante e tem interesse geral, pois seres humanos continuam nascendo no mundo e precisam ser educados. Diante dos desafios da educação é preciso não banalizar a crise e evitar duas atitudes que poderiam representar um desastre sem precedentes: agir com preconceitos; e minimizar seus possíveis efeitos.

Hannah Arendt (2002) discute a situação da educação nos Estados Unidos da América. O fato desse país ser terra de imigrantes faz a crise da educação ter repercussões maiores ainda. A nação americana, que nasceu do desejo de *emancipação dos oprimidos da Terra, combate à pobreza e à opressão e acolhe os pobres e excluídos de diferentes partes do mundo*. A falta de horizontes positivos para a educação escolar, em terras americanas, significou a perda da possibilidade de educar os filhos e as filhas das populações que foram para o novo continente em busca de dias melhores.

Além disso, em sentido mais geral, é próprio do ser humano o acolhimento da novidade que a criança representa. Acolher e ser acolhido faz parte, portanto,

da natureza do processo da educação humana: *cada nova geração é acolhida e cresce no interior de um mundo velho*. Todo ato educativo supõe, assim, a historicidade como característica intrinsecamente humana. É no tempo histórico que nascemos e nos desenvolvemos como seres humanos. Na América, segundo Hannah Arendt (2002), esse típico processo de inserir o homem novo no interior de um mundo velho foi contrariado. Os americanos quiseram inserir as *novas gerações* em um *mundo novo* e não em um *velho mundo* já constituído e preeexistente. Eis o paradoxo: a nova ordem, na qual as crianças deveriam ser inseridas, ainda não existia. Essa nova ordem ainda estava em processo de criação. As antigas gerações procuraram fazer algo utópico, fora do lugar, *quase negando* a própria historicidade humana.

A autoridade do educador, entretanto, não pode ser confundida com a competência do professor. Embora não possa haver autoridade sem algum grau de competência, esta, mesmo que elevada, não engendra a autoridade. "A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros" (Arendt, 2002, p. 239). Mas a autoridade do professor funda-se na responsabilidade que assume pelo mundo diante das crianças e dos jovens. O professor responsável assume um papel *como se fosse um representante* dos habitantes adultos do mundo. Com responsabilidade, o professor aponta as coisas e as realidades e diz: *eis aqui o nosso mundo*.

Mesmo que seja notável a crise de autoridade no mundo contemporâneo, quando essa crise atinge a educação, isso significa um grande risco para a humanidade inteira. O que significa deixar de exercer a autoridade na escola? Pode significar pelo menos duas coisas: ou deixar crianças e jovens abandonados e sem referência; ou tratá-los como minoria oprimida por educadores adultos opressores dos quais elas

precisariam se libertar. Essas duas posições, que geram enormes equívocos no ambiente escolar, são tão comuns quanto absurdas. Quando os adultos abandonam a sua autoridade, isso significa dizer que eles estão, na verdade, recusando-se a assumir que são responsáveis pelo mundo em que deixaram nascer as crianças. Quando os professores abdicam de sua autoridade, isso significa dizer que eles estão contribuindo, dessa maneira, para o crescimento da indiferença em relação ao necessário conhecimento que devemos ter em relação a nós mesmos e ao mundo em que vivemos.

É por isto que, para a superação da crise da educação, é importante que o coletivo de professores reflita a partir de três pressupostos centrais: 1º) a criança e o jovem precisam da autoridade do adulto para desenvolver-se; 2º) coisas importantes sobre o mundo devem ser ensinadas à criança e ao jovem; e 3º) é preciso que a criança e o jovem aprendam que é o trabalho do pensamento que caracteriza uma ação como sendo uma ação propriamente humana. Trabalhando a partir desses pressupostos os educadores assumem, com responsabilidade, o seu papel na escola, como instituição que 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. Uma melhor compreensão desse lugar e da função da escola nesse processo de passagem, daria ao professor melhores condições para o exercício legítimo de sua autoridade diante das novas gerações. O professor, com autoridade e competência, ensina algo que conhece sobre o mundo. É nesse conhecimento sobre o mundo e em sua experiência

como adulto que se fundamenta a autoridade do seu ensino.

Segundo Ravagnani (2007), o professor recebe a autoridade por delegação e a exerce por criação como uma invenção. O professor participa e reconhece a sua responsabilidade pelo mundo. Ao conhecer a história desse mundo em que vivemos e comunicar esse conhecimento para as novas gerações no sentido de prepará-las mais e melhor para atuar e viver no mundo, o professor exerce papel fundamental. Não basta dizer, como muitos dizem e lamentam, que o professor perdeu autoridade. Quando o professor é visto apenas como empregado, a sua autoridade se fragiliza. Quando é visto como um representante de valores que transcendem a sua própria relação direta com os alunos, a chance de ele recuperar a sua posição e exercer uma autoridade legítima é maior. O professor demonstra o peso desse transcidente ao distinguir conscientemente autoridade de força, poder e violência. É isso que as novas gerações pedem e esperam da escola e de seus professores.

É por conhecer e por ter experiência que o professor não abre mão de ensinar. Considerando sempre que “não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral” (Arendt, 2002, p. 247) e que, “é justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora” (Arendt, 2002, p. 243), *lavar as mãos*, ficar indiferente e alienado diante do mundo é um ato irresponsável com a nossa humanidade. Um ato, até mesmo, desumano.

Concluir para continuar

No próximo capítulo, analisaremos pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil no sentido de observar em que medida tais políticas revelam o nosso compromisso inarredável com as novas gerações e com as inúmeras possibilidades de natalidade que a elas oferecemos. Para isso, reafirmamos que no exercício legítimo de sua autoridade, o professor não se torna um sujeito frio e calculista. Ao contrário. É exatamente porque o professor emociona-se diante dos desafios de sua profissão e de seu trabalho que tem a possibilidade de agir de forma racional e equilibrada. A sua racionalidade não é vazia de emoções. Por isso mesmo, ele não burocratiza as suas ações e repudia as mais variadas formas de burocratização da vida escolar. Na burocracia não há como discutir, a quem reclamar, sobre quem exercer pressão. Em uma escola burocrática, todos são privados da liberdade, do poder de agir. Em um lugar onde *ninguém* governa, todos estão destituídos de poder e surge uma tirania silenciosa, sem tirano. O silêncio omisso que alimenta a burocracia pode significar, consciente ou inconscientemente, que a responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada (Arendt, 2004). Tanto a responsabilidade de definir as regras quanto a de cumpri-las. O professor e a escola não aceitam essa perda generalizada de autoridade e estão dispostos a assumir, com emoção, a luta contra todas as formas de banalização do mal e de burocratização da vida pública. Contribuem assim para afastar os mecanismos perversos da alienação.

Diante de um quadro generalizado de perda de referências em relação ao passado e de falta de perspectivas em relação ao futuro, os profissionais da educação escolar se perguntam sobre possíveis caminhos para o enfretamento de enormes dilemas.

Banalizar a realidade significa respaldar a indiferença. Burocratizar a vida significa admitir a nossa impotência diante da alienação. Como agir com autoridade e com responsabilidade reafirmando o valor da escola e a importância do diálogo com as novas gerações? O problema da violência nas escolas no Brasil e no mundo, por exemplo, amplamente divulgado pela grande mídia, desafia a educação e torna mais pertinente ainda o debate sobre a suposta perda de autoridade dos professores no ambiente escolar (Lins, 2006; Chrispino e Chrispino, 2002). Diferentes autores, de diferentes orientações teóricas e metodológicas, têm se dedicado ao exame dessa problemática (Debardieu, 2002; Martins, 2005). A judicialização das relações escolares e a consequente responsabilização civil dos educadores, têm sido uma tendência observada recentemente, conforme estudos de Chrispino e Chrispino (2008).

Talvez, um dos caminhos para o professor seja tornar-se cada vez mais contemporâneo de seu tempo no sentido apontado por Agamben (2009). Para compreender e atuar no tempo presente, temos que nos deslocar em direção às crianças e aos jovens. Somos humanos e acreditamos em nossa humanidade. É com entusiasmo e com autoridade que devemos continuar ensinando isso. Somos responsáveis por eles. Essa responsabilidade por eles é, no fundo, por nós mesmos e o nosso pertencimento ao mundo contemporâneo, e a tudo o que ele tem de bom e de ruim, exigirá certo distanciamento crítico, pois é papel do educador fazer a mediação entre o antigo e o novo. Mas como ensinar, com autoridade, os valores da tradição se estou e se a sociedade como um todo está em crise, face a tudo o que é passado? Houve um tempo em que o velho era o modelo. Hoje, o passado perdeu seu valor sagrado. O próprio mundo nos é estranho. No entanto, a educação só se sustentará se os educadores não fizerem

economia nem da autoridade nem da tradição, contida no passado. Temos que falar do ontem para crianças e jovens que só pensam no amanhã. Eis a crise. Temos que ensinar o que é o mundo a muitos que querem apenas aprender a mais nova arte de bem viver. Esse é o nosso desafio. Esse é o desafio de militantes, gestores, docentes e pesquisadores no mundo contemporâneo. A seguir analisaremos especificamente as pesquisas sobre políticas voltadas para a educação dos bebês e das crianças pequenas na Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica Brasileira.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Laure. *Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó-SC: Argos, 2009.
- ARENKT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- ARENKT, Hannah. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- ARENKT, Hannah. *Da violência*. Brasília: UnB, 1985.
- ARENKT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ARENKT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENKT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- CARDOSO, Oldimar Pontes. A educação para a cidadania entre passado, presente e futuro. *Educação & Realidade*, 34(1):137–154, jan./abr., 2009.
- CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARLOT, Benard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 07–18, Jan./Abr., 2006.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9–30, jan./mar., 2008.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Ed. Biruta, 2002.

DALCIN, Alcindo. *As atividades humanas e a educação no pensamento de Hannah Arendt*. Ijuí-RS: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, maio, 2007 (Dissertação de Mestrado).

DANTAS NETO, Paulo Fábio. Realismos surpreendentes: o lugar da ação no pensamento de Gramsci e Arendt. *In: Revista de Ciências Sociais do Centro de Recursos Humanos da UFBA*, Salvador, n. 30/31, p. 41–84, jan./dez., 1999.

DEBARDIEUX, Eric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. *In: Debarbieux & Blaya. Violências nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. MST: “escola de vida” em movimento. *In: Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 137–156, mai./ago., 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FAORO, Raimundo. *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo/Publifolha, Vol. 1, 2000.

FRATESCHI, Yara. Democracia, direito e poder comunicativo: Arendt contra Marx. *In: DoisPontos*, Curitiba, São Carlos, vol. 4, n. 4, p. 163–188, setembro, 2010.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. vol. 2. 2a ed. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

LEFORT, Claude. *As formas da História: ensaios de antropologia política*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

LINS, L. Professor foi surrado por alunos... *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 10. 6 de maio de 2006.

MAGALHÃES, Thereza Calvet de. A redenção da ação através das potencialidades da própria ação — redescobrindo Hannah Arendt. In: WINKLER, Silvana (Org.). *Dossiê Hannah Arendt*, Chapecó, Argos Editora Universitária, 2002, p. 71–85.

MARTINS, Maria José D. O problema da violência escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. vol. 18, número 001, Universidade do Minho, Braga, Portugal, p. 93–115, 2005.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. *Der achtzehnte Brumaire des Louis Napoleon*. Marx-Engels Werke, Berlin: Dietz, vol. 8, 1972.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*: texto integral. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

MELO, William dos Santos; MONTEIRO, Lílian Alfaia; RODRIGUES, Leandro Mangia; MACHADO, Marcelle Fraga. Emancipação política, uma etapa superada? Entre a autonomia política e o compromisso com a economia. In: *Marx e o marxismo: teoria e prática*. Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense, 2011.

MONTEIRO, Carlos Augusto. A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil. *Estudos Avançados*, São

Paulo, vol. 17, n. 48, p. 07–20, São Paulo, mai./ago., 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores: modelo universitário e outras possibilidades. São Paulo — Águas de Lindóia: *Congresso Paulista de Formação de Educadores*, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF & LESSARD, *Ofício de professores*, p. 217–233, Rio de Janeiro — Petrópolis: Vozes, 2008.

PERISSIONOTTO, Renato M. Hannah Arendt, poder e a crítica da “tradição”. In: *Lua Nova*, n. 61, 2004.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. Estudo comparativo de representações de autoridade docente entre alunos e professores. Caxambu: ANPED — 30^a Reunião Anual, 2007.

RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. A dimensão política da escola em Gramsci e Hannah Arendt. In: *Trabalho & Educação*, v. 17, n. 2, mai./ago., 2008.

SANTOS NETO, Artur Bispo. Contradição e alienação em Hegel e Brecht. Ouro Preto: *Artefilosofia*, n. 10, p. 66–80, 2011.

SOARES, Ademilson de Sousa. *Hegemonia política e cultural: a escola pública no jornal Estado de Minas (1930–1934)*. Belo Horizonte: FaE/UFMG (Tese de doutoramento), 2005.

WAGNER, Eugênia Sales. *Hannah Arendt e Karl Marx: o mundo do trabalho*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

WAGNER, Eugênia Sales. *Hannah Arendt: ética e política*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.



2
PARTE



HANNAH ARENDT E AS POLÍTICAS DE/PARA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CAPÍTULO 4

ARENKT E AS POLÍTICAS DE/PARA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos estudos realizados entre os anos de 2000 e 2022 na área das pesquisas educacionais, identificamos inicialmente uma pequena presença do pensamento de Arendt nas pesquisas sobre políticas para infância e Educação Infantil, e isso se constituiu em um grande problema já que na literatura sobre ciência política é consenso amplo que Arendt é uma das principais teóricas da política no século XX, ou seja, como a principal autora da teoria política não é utilizada como fonte para os estudos sobre as políticas no campo da Educação Infantil? Essa pergunta mobilizou a metapesquisa realizada a partir da base de dados dos estudos da infância (Soares, 2024). A metapesquisa seguiu os seguintes passos: 1) localizou e catalogou trabalhos sobre políticas no conjunto de 4.015 estudos da base de dados; 2) buscou nas 155 pesquisas sobre política estudos que citam Arendt pelo menos uma vez; 3) analisou quantitativamente e qualitativamente a apropriação de Arendt feita nas pesquisas catalogadas; e 4) apontou caminhos para que as contribuições de Hannah Arendt possam ser melhor aproveitadas nas pesquisas no campo dos estudos da infância e nas políticas para Educação Infantil. Sabemos que quanto mais a construção da pesquisa for complexa, mais ambivalências e contradições poderão ocorrer, pois surgem aproximações e complementaridades algumas

vezes em torno de questões antagônicas que nos fazem oscilar entre o certo e o incerto, o estável e o instável, a continuidade e a descontinuidade. A realidade contraditória e dialética exige métodos que captem a variedade de aspectos que a constituem.

O trabalho de investigação analisou as pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil, indicou possíveis contribuições de Hannah Arendt para esse tipo de pesquisa e problematizou a base de dados dos estudos da infância composta de dissertações e teses defendidas/divulgadas entre 2000 e 2022, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Também compõem a base de dados e foram utilizados na pesquisa os trabalhos completos apresentados nos Grupos de Trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e artigos científicos em revistas Qualis A1 e A2 da área de Educação identificados, catalogados e analisados no mesmo período temporal, ou seja, do ano 2000 ao ano 2022.

Como uma área complexa que opera dentro do modo de produção capitalista que também opera de maneira complexa, a educação carrega em si, contradiatoriamente, elementos de reprodução e de transformação da sociedade capitalista, ou seja, os educadores podem contribuir para manter o *status quo* ou para transformar ativamente o mundo e suas estruturas. A educação, a escola e o currículo escolar são espaços de disputa e de conflitos por meio dos quais lutamos por uma educação com qualidade socialmente referenciada, por uma educação socialista. A crise das teorias e também das teorias marxistas sinaliza que é preciso continuar construindo uma educação cada vez mais libertadora e emancipadora fazendo os embates políticos e ideológicos desde a escola de Educação

Infantil. Para isso, o diálogo permanente com pais e familiares é fundamental, conforme veremos no relatório das pesquisas sobre políticas para Educação Infantil que dialogam com ideias, pensamentos e contribuições de Hannah Arendt.

A partir do pensamento de Arendt, os pesquisadores do campo dos estudos da infância analisam as políticas para Educação Infantil em duas perspectivas: 1) no exame da ação política institucionalizada em diferentes países da América Latina e por gestores de diversas cidades e regiões brasileiras, nos âmbitos municipal, distrital, estadual e federal, discutindo e propondo planos intersetoriais de governança que possam garantir e efetivar o direito das crianças à educação, conforme definido na legislação brasileira; 2) no exame de ações políticas cotidianas voltadas tanto para garantir a vida e os direitos das crianças quanto para sustentar, e até mesmo silenciar diante de, práticas de abuso, violência e morte da infância. Morte física e simbólica. Morte material e espiritual.

Arendt e as políticas de Educação Infantil na América Latina e no Brasil

Um estudo comparativo das políticas educacionais para crianças de zero a cinco anos no Brasil, na Argentina e no Uruguai entre os anos de 2001 e 2014 foi apresentado por Bruscato (2017). A autora argumenta, a partir de Arendt (1953), que a garantia dessas políticas depende da postura ativa por meio da qual evidenciamos se amamos o bastante as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo. Um posicionamento político comprometido revela se amamos e educamos nossas crianças para a construção de um mundo melhor, mais digno e justo. Dessa forma, uma educação de qualidade para *niños* e *niñas* da Região depende do aumento dos

percentuais de investimento público em educação, já que é esse mesmo mundo público que “impõe” a escolaridade e “diz” legalmente ter responsabilidades para com a educação de todas as crianças, desde a mais tenra idade (Bruscato, 2017).

Nessa perspectiva, a sociedade civil organizada e mobilizada exige que o Estado cumpra seu papel na esfera pública, oferecendo políticas educacionais no sentido de assegurar o direito das crianças à Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada. A ação e o movimento da sociedade para o Estado e do Estado para a sociedade são dinâmicas inter-relacionadas que foram estudadas e analisadas por Oliveira (2018). A autora investigou o processo de subvenção estatal ao programa “bolsa creche” no Brasil e ao programa “escuelas autogestionadas” na Argentina. A partir dos conceitos de esfera pública e de esfera privada de Arendt (2007), a pesquisadora explicita que o espaço público é o espaço comum a todos e que falar do espaço público significa falar da ação política entrelaçada nos entrelugares da sociedade, do mercado e do Estado.

O estudo de Leite Filho (2008) mostra que o nascimento das crianças como seres humanos novos em um mundo velho que já existia antes delas faz com que a educação seja necessária, ou seja, faz com que o ato de educar aconteça e se desenvolva no encontro entre o novo ser que nasce nesse mundo e os seres humanos mais velhos que aqui já vivem muito antes das crianças nascerem (Leite Filho, 2008). Nessa perspectiva, o autor analisa aspectos da história da educação de crianças bem pequenas em creches e pré-escolas no Brasil nas décadas de 1950 e 1960. Naquele momento histórico, a creche era vista como um “mal necessário” e o atendimento às crianças em instituições educacionais visto como um direito da “mulher trabalhadora”. O Estado e a sociedade brasileira mobilizavam campanhas,

programas e projetos educativos visando a estruturar órgãos públicos responsáveis, ao mesmo tempo, por “educar as mães”, atender às crianças fora das famílias e liberar as mulheres para o trabalho fora de casa.

Naquele contexto histórico, as tensões entre esfera privada do lar e a esfera pública da escola podem ser assim evidenciadas: 1) creche e pré-escola para garantir o direito das crianças ou para liberar as mães para o trabalho; 2) educação pré-primária com valor intrínseco ou com valor propedêutico preparatório para o percurso escolar; 3) educação de bebês e crianças bem pequenas como dever do Estado ou dever da família e da sociedade; 4) formação de profissionais para o trabalho remunerado e profissional em creches e pré-escolas ou recrutamento de pessoas voluntárias com boa vontade para atuarem em programas de assistência e proteção à infância; 5) exigência de que a educadora seja mãe ou que seja educadora formada; 6) instituição educativa como continuidade do lar ou como espaço para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; 7) crianças como centro do trabalho pedagógico em creches, jardins e pré-escolas ou educadora, professora ou jardineira como centro do processo educativo. As sete tensões estudadas e discutidas por Leite Filho (2008) em sua pesquisa podem ser analisadas à luz dos conceitos de esfera privada, social e pública, desenvolvidos na década de 1950 por Arendt em seu livro *A condição humana*.

No debate sobre a condição humana, construída e reconstruída na interface entre o privado, o social e o público, conceitos de Arendt são também mobilizados em estudos sobre o ECA (D’afonseca, 2009); sobre políticas de proteção à criança, ao adolescente, à infância e à juventude (Minetto e Weyh, 2019; Passone, 2007); sobre o controle jurisdicional sobre a oferta de Educação Infantil como direito fundamental (Diniz, 2007); e sobre

a proteção à infância diante dos bombardeios da publicidade voltada para o consumo (Fusinatto, 2009).

D'afonseca (2009) propõe reflexões sobre a relação trágica entre direito, educação e política no contexto da modernidade a partir de alguns aspectos do pensamento de Hannah Arendt. À luz das ideias dessa filósofa da política que insistia em ser nomeada como uma “teórica da política”, D'afonseca (2009) analisa os direitos das crianças e dos adolescentes contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aprovado no Brasil na década de noventa (Brasil, 1990). Segundo a autora do estudo, o ECA pode ter produzido algo perverso, pois ao buscar formar um sujeito de direito com potencial para transformar a realidade social acabou perversamente dissolvendo o sujeito da política, ou seja, a mesma lei que visou positivamente proteger a criança da violência institucionalizada acabou provocando a separação do povo no povo. Para a autora, o pensamento de Arendt e a descrição do processo de constituição da subjetividade trágica proposta e analisada por Vernant e Vidal-Naquet podem nos ajudar a compreender essa realidade que atravessa a educação e a escola, após a aprovação do ECA.

Para a leitura que fizemos do trabalho de D'afonseca (2009), foi necessário discutir se ocorreu no estudo da autora um debate consistente sobre a diferença entre direito social e direito político das crianças à Educação Infantil a partir dos problemas, das decisões e das hipóteses teóricas e metodológicas adotadas e desenvolvidas. Todo percurso investigativo e analítico é trabalhoso e desafiador, sobretudo quando estudamos o ECA no campo da Educação à luz do pensamento de Arendt. Estranhamentos vivenciados na pesquisa podem indicar mudanças de rota e construção de novos objetivos. A autora propôs então um diálogo entre o conceito arendtiano de política, a experiência grega

trágica e o trabalho na educação como ação política. Somos seres que fazem coisas no mundo, laboram para sobreviver e agem no espaço público da política, ou seja, fazemos, laboramos e agimos promovendo rupturas “trágicas” com nosso passado e nossas tradições. Entre trabalhar para sobreviver e agir para viver, cada um de nós se constitui como sujeito da ação política que atua conscientemente contra o seu apagamento político na história. Se todos temos, por exemplo, direito à vida por que temos que destacar desse conjunto de “todos humanos” as crianças como outros menores e nomear que elas têm direito a ter direitos? Por que temos que fazer retornar aquilo que está recalcado? Como analisar e relacionar o privado, o social e o político diante da ambiguidade do direito a ter direitos?

A teorização política de Arendt, a partir do estudo de D'Afonseca (2009), nos leva ainda a pensar sobre a coincidência entre *ser* e *aparência* e entre *política* e *discurso*. Na política, o discurso seria a ação, ou seja, na ação política o ser que age é o ser que aparece. E na educação? Como definir e relacionar educação e cidadania política a partir da noção de criança cidadã? Qual seria de fato o lugar da escola, em geral, e das escolas de Educação Infantil, em particular, que atendem crianças de zero a seis anos de idade na relação que estabelecem com as esferas privada, social e pública nas quais as crianças compartilham experiências com os outros?

A partir do estudo de D'Afonseca (2009), percebemos que quando o Estado institucionaliza o discurso e assume a defesa da cidadania da criança ele interfere na esfera privada das relações entre pais e filhos, adultos e crianças ou, dito de outra forma, determina aos pais e aos adultos antecipadamente um direito que deverá ser reivindicado por cada indivíduo quando se inserir no espaço político da esfera pública. Isso nos remete logo

à reflexão sobre a relação das crianças com questões sociais, políticas e econômicas de nosso tempo, ou seja, podemos perguntar assim: a criança é um ator social, sujeito e agente da política ou a criança é apenas um menor em desenvolvimento, um "vir a ser" semelhante a uma semente que contém em si a árvore, mas não pode ainda ser nomeada como árvore? A educação conserva ou transforma o mundo em que vive e no qual a criança viverá? A criança é chamada a conservar ou a transformar o mundo ao qual chegou e no qual ela viverá? O que mais a criança demanda da escola e do adulto: proteção ou autonomia? Ensinamos a criança a ser ou a aparecer?

Se um enunciado político pode desvelar ou esconder determinantes sociais e políticos, seria necessário perceber se o sujeito do enunciado aparece na cena política revelando o ser de suas reais intenções ou buscando camuflar o real do ser intencionado. Como nem sempre o que uma coisa/um objeto parece ser é o que a coisa/objeto é de fato, então é preciso ficar atento ao jogo do discurso político. Para Arendt, após o aparecer de qualquer coisa/objeto sucede o parecer de todas as coisas/objetos. Por isso mesmo, a fala "assim me parece" de uma subjetividade que espreita, vê e observa, pode sinalizar o limite para que a aparência de uma coisa/objeto possa ser reconhecida como a própria coisa/objeto. Esse reconhecimento, na perspectiva arendtiana, é sempre precário e perspectivado, ou seja, quem reconhece e diz que o que parece ser é de fato o que o ser é, o faz a partir de sua consciência como se essa consciência pudesse vislumbrar, de uma vez, todas as faces da coisa/do objeto visto ou falado. O que *parece ser* corresponde à condição que faz com que *algo que aparece* seja percebido de forma comum por uma pluralidade de expectadores, mesmo a despeito de sua totalidade. O "parecer ser" como fenômeno adquire um tipo de disfarce que pode ocultar e desfigurar o ser,

embora não necessariamente. Isso acontece porque no fenômeno da ação política o cenário a ser descrito e analisado é singular, plural, diferente, particular e desigual. É um cenário sempre trágico e desafiador (D'Afonseca, 2009).

Somos capazes de agir e de criar algo novo, de fazer nascer o que antes não existia. Na burocracia funcional e hierarquizada das organizações tendemos ao desparecimento, tendemos a trabalhar para manter o sistema operando tecnicamente sem contestação e sem a inauguração de algo novo. Na perspectiva institucionalizada prevalece o olhar sobre movimentos amplos, histórico-dialéticos, ficando em segundo plano a responsabilidade individual. Nas estruturas sistêmicas da escola, conforme a leitura que D'afonseca (2009) faz da teoria política de Arendt, operamos apenas como mais um "dente na engrenagem", somos apenas um joguete na mão de forças que organizam e movem as coisas atrás de "nossas costas". Ficamos reduzidos a procedimentos automáticos e automatizados sobre os quais, nos quais, para os quais e contra os quais nada podemos fazer. Mesmo sendo trágico o caminhar, caminhamos. Agimos mesmo sabendo da imprevisibilidade da ação, mesmo sabendo que os resultados desencadeados sejam irreversíveis, mesmo que o autor da ação não seja reconhecível ou identificável pelo ato livre que iniciou.

Na burocracia educacional, muitas vezes, conforme aponta Soares (2012), o poder é atribuído ao sacrossanto "ninguém". O poder de "ninguém" é sem rosto e sem lei. A escola burocratizada se dilui nas estruturas dos sistemas de ensino e assume função meramente executora das ordens de "ninguém". Os professores se perdem na indiferença e não assumem a autoridade e a responsabilidade tão necessárias ao ato de educar, que é também um ato político em sentido amplo. Para enfrentar esse poder de "ninguém", D'afonseca (2009)

defende que, a partir do diálogo com o pensamento de Arendt e também de Giorgio Agamben, precisamos questionar o fundamento da suposta cidadania presente no ECA (Brasil, 1990) e nos direitos humanos.

De acordo com a autora, no Estado-nação a cidadania parte da oposição entre vida natural autêntica e vida nua privada de valor político. Os direitos do homem como direitos do cidadão se separam dos direitos do povo imerso, que está no cotidiano da vida nua situada às margens do Estado-nação. A construção recodificada de uma nova identidade nacional pelos Estados não foi capaz de fazer frente ao problema recorrente das populações racializadas, excluídas, marginalizadas, migrantes e refugiadas. Os direitos humanos não alcançam a todos, alcançam apenas os cidadãos da cidadania e promovem a separação entre o direito humano “humanitário” do direito político de todos e todas. Forças e organizações humanitárias que combatem racismos e discriminações nada mais fazem do que buscar entender a vida humana na figura da vida nua, ou da vida sacra e sacralizada mantendo, mesmo declarando-se contra, secreta solidariedade com as forças opressoras que deveriam combater (D'Afonseca, 2009), ou seja, falamos de um direito de todos e agimos ignorando ou mesmo esquecendo o direito de todos.

A compaixão para com os mais pobres e desvalidos pode sinalizar com sintoma de um espetáculo de crueldades. O favorecimento e a caridade podem substituir a lógica dos direitos reiterada no ECA sem a eficácia almejada pela declaração universal dos direitos humanos. Ao dizer que nosso país busca construir uma sociedade respeitadora dos direitos humanos, assumimos que não respeitamos os direitos que declaramos. Declaramos a vida de todos como sagrada, mas perversamente admitimos a violência contra a infância, sobretudo contra as crianças negras, pobres e marginalizadas. A

modernidade opera a partir do racismo e do Estado moderno, para: 1) exercer seu poder soberano sobre a vida nua; e para 2) movimentar uma biopolítica que pode também ser nomeada de necropolítica; 3) acaba por utilizar a ideia de raça para eliminar as raças em nome da purificação da raça. A violência contra a criança negra e pobre perdura nas estruturas de um Estado violento que se diz operar na biopolítica, controlando populações e, na necropolítica, matando os matáveis. Eis a nossa ambiguidade constitutiva: o direito a ter direitos é declarado no âmbito de um Estado que não tem a intenção de assegurar direitos. A violência contra crianças, adolescentes e jovens negros no Brasil mostra até hoje e continuará mostrando dois lados de uma mesma moeda: 1) que essas crianças, adolescentes e jovens negros tendem ao extermínio; e 2) que os matadores dessa população negra permanecerão impunes (D'Afonseca, 2009). Nossa ação política concreta tem de transformar compaixão em postura intransigente em prol de um mundo efetivamente justo.

A ação humana que busca igualdade entre todos se orienta e deve se orientar pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais, mas podemos nos tornar iguais por força de uma decisão que nos faz pertencer a um grupo e construir reciprocidade entre os iguais. O estudo de Diniz (2007) menciona essa ideia em diálogo com o pensamento de Arendt, no sentido de sustentar a necessidade de agirmos politicamente para que existam políticas públicas que garantam o direito fundamental à Educação Infantil no Brasil. Todas as crianças têm iguais direitos à educação. Para assegurar esses direitos não bastam decisões retóricas, normativas e legais. É preciso engajamento político das comunidades que não têm seus direitos garantidos. Apenas direitos universalmente declarados em prol da cidadania das crianças não bastam. A cidadania real espera por ações

políticas concretas. É na expressão e na ação de cada sujeito/ator/agente social e político que o significado dos direitos se materializa e toma forma no mundo.

No mundo do consumo e de intensa publicidade voltada para as crianças, por exemplo, as políticas socioeducacionais de proteção à infância devem partir cada vez mais da ideia formulada por Arendt de que precisamos proteger das crianças contra o mundo e o mundo contra as crianças. Precisamos proteger o novo do velho e o velho do novo. Cuidado e proteção recíprocos são compromissos inadiáveis, conforme aponta Fusinato (2019) em sua pesquisa. O ECA define que temos que salvar as crianças de qualquer tratamento desumano, vexatório, constrangedor, aterrorizante e violento. Quem ama o mundo ama e protege todas as crianças. Nessa perspectiva, a pesquisa de Minetto e Weyh (2019) sobre as políticas públicas de proteção das crianças e dos adolescentes apresentou reflexões sobre a historicidade do direito fundamental à proteção no contexto escolar. Para analisar o papel da família diante da violência doméstica na perspectiva dos direitos humanos e dos direitos à educação, as autoras mencionam conceitos de Arendt nas obras “Entre o passado e o futuro” (Arendt, 1978) e “Da violência” (Arendt, 1994).

As pesquisas que compõem a base de dados dos estudos da infância indicam que as políticas para Educação Infantil precisam se articular com outras políticas sociais nos campos da saúde e da assistência, por exemplo. Políticas de saúde que garantam a sobrevivência das crianças (Faustini, 2005), políticas de saúde voltadas para crianças indígenas Kaiowá e Guarani (Souza) e políticas intersetoriais que definam papéis e responsabilidades dos agentes públicos, as ofertas de Educação Infantil (Silva, 2005) são discutidas e analisadas a partir de conceitos de Arendt. A natalidade dos humanos adultos e crianças, de acordo com Arendt

(1993), a partir da leitura feita por Faustini (2005), acontece no labor, no agir e no trabalhar. Nascer para o mundo é condição humana fundamental. A natalidade está para o pensamento de Arendt assim como a liberdade está para o pensamento de Sartre. Parafraseando Sartre, que dizia que “estamos condenados a ser livres”, Arendt diria que “estamos condenados à natalidade”, ou seja, só existimos se nascemos para a arena pública da ação política (Faustini, 2005). As políticas de saúde garantem o direito à vida e à natalidade.

Para analisar o acesso de crianças indígenas Kaiowá e Guarani sem e com deficiência às políticas de saúde e educação, Souza (2011) trabalhou algumas noções do pensamento político de Hannah Arendt. Uma política pública surge entre os homens e busca atender às suas demandas e necessidades. Mesmo que na realidade existam pluralidades com diversidades absolutas e igualdades relativas, a política pensada para o bem comum surge no interesse da espaço das relações e organizações no sentido de garantir vida, pão e um mínimo de felicidade para todos. Assim, a ação política direta dos homens sem a mediação de coisas materiais pode possibilitar a conquista de uma vida digna para estes mesmos homens. Quando o poder é reconhecido e atribuído ao Estado a partir da igualdade e da pluralidade de todos no espaço público-político, esse poder pode ser exercido a favor do bem comum. Foi a partir dessa perspectiva que a autora analisou em seu trabalho as políticas de saúde e educação voltadas para as crianças indígenas que buscam compreender as transformações culturais na forma de lidar com a deficiência dessas crianças, garantindo a elas condições adequadas à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento.

A frase consagrada por Arendt, segundo a qual *todos temos direitos a ter direitos*, inspirou Silva (2005) em seu estudo sobre políticas intersetoriais para a Educação

Infantil. A discussão proposta pela autora sobre papéis e responsabilidades das instâncias envolvidas na garantia dos direitos às crianças deve partir da ideia de que não basta viver nesse mundo. É fundamental ter dignidade e acesso a bens como educação, bem-estar, saúde, vida e proteção. No estudo realizado sobre as mobilizações sociais e as políticas governamentais voltadas para a Educação Infantil no Brasil em 2020, ano de pandemia da COVID-19 em nosso país, Coutinho e Côco (2020) retomam os conceitos de autoridade e de tradição, elaborados por Arendt no sentido de pensar o papel da educação frente às novas gerações. Amamos o bastante nossas crianças para salvá-las da ruína inevitável do mundo? Na educação, decidimos revelar o quanto amamos nossas crianças a ponto de não as abandonar à própria sorte. Garantimos a elas a oportunidade de viver e de fazer coisas novas nunca antes imaginadas ou mesmo nunca antes previstas por nós. Nós preparamos as crianças para a tarefa de agir e de transformar o mundo que existe. Durante a pandemia a provocação de Arendt, segundo as autoras, foi mais forte ainda.

A criança precisa ser cuidada e educada sempre, mas durante a pandemia esse desafio foi maior ainda. Como adultos, cientes dos riscos pelos quais todos passamos, tivemos que dialogar com nossas crianças, assegurar as melhores condições, compartilhando com elas a grave crise sanitária que nosso mundo comum atravessava naquele momento. Por meio da escuta atenta e do diálogo fecundo, garantimos a ética do encontro que emana do profundo respeito pela criança, do reconhecimento das múltiplas diferenças e de nossa luta abnegada que insiste e não desiste de ver o outro como outro e não como um espelho de nós mesmos. Contra o governo genocida que negou direitos e negou acesso à informação e ao tratamento adequado com vacinação para todos, as autoras revelam que, com Arendt, os

educadores não abandonaram as crianças, resistiram e lutaram para vencer as barbáries que enfrentamos (Coutinho e Côco, 2020).

Ação política municipal para Educação Infantil: contribuições de Hannah Arendt

O pensamento de Hannah Arendt, mobilizado nas pesquisas sobre políticas públicas para Educação Infantil em diferentes cidades e regiões do Brasil, nos possibilita perceber, por meio de experiências urbanas diversas, relações de identidade e de pertencimento das crianças nas cidades onde elas vivem (Laranjeira, 2021); discutir o atendimento aos bebês e às crianças bem pequenas, e creches e pré-escolas na Baixada Fluminense (RJ) e na cidade de São Paulo (Arruda, 2019; Barucci, 2007); e debater políticas intersetoriais que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos (Pinho, 2014), buscando garantir a qualidade socialmente referenciada da oferta de Educação Infantil (Olini, 2020) nas cidades de Campinas (SP) e Fortaleza (CE). Planos e políticas municipais voltadas para crianças de zero a cinco anos de idades nas cidades de Recife (PE) e São Carlos (SP) são analisados e discutidos (Tebet, 2006; Tebet e Abramowicz, 2007; Silva, 2019).

O atendimento às crianças em creches depende, segundo Barucci (2007), de assumirmos conscientemente, conforme Hannah Arendt nos ensina, o verdadeiro conteúdo da vida política que nos torna alegres de estar com nossos semelhantes e de agir com eles em público, de fazer aparecer nossa palavra, nosso discurso e nossa ação sustentando a nossa própria identidade e fazendo surgir algo inteiramente novo que nunca antes tinha existido. A professora e pesquisadora Elaine Regina Cassan (2013), por sua vez, nos brinda como sua pesquisa que parte de sua trajetória como profissional

da rede pública de educação. Essa trajetória leva a autora a defender enfaticamente a escola de Educação Infantil como espaço público original da política, como espaço de crítica, de reflexão e de convívio dos diferentes e não dos “iguais”. Os sujeitos da educação são mais diferentes entre si do que iguais entre si.

A pesquisa de Cassan (2013) sobre a política de Educação Infantil no município de Campinas parte da análise de fontes documentais para problematizar a realidade do atendimento às crianças naquela importante cidade do Estado de São Paulo. Como perspectiva epistemológica, a autora afirma buscar com sua pesquisa “alimentar a teoria e a crítica da educação, da escola e da docência” (Cassan, 2013, p. 4) pois, segundo ela, a escola ao mesmo tempo que reproduz dominâncias, pode promover rupturas nem sempre visíveis. Também a produção de conhecimento decorre de construções processuais, históricas e políticas por meio das quais os sujeitos marcam e são marcados “pelos lugares que ocupam e transitam” (Cassan, 2013, p. 23).

A defesa da Educação Infantil e da escola pública como espaço de convivência dos diferentes e das diferenças foi feita por Cassan (2013) a partir da noção de que na educação, na escola e na docência podemos, conforme ensina Arendt, fazer nascer algo que antes não existia, podemos pensar, teorizar, criticar e agir politicamente promovendo rupturas nas possibilidades que se abrem. A ação pedagógica é também ação política complexa e processual, coletiva e individual. Na educação e na escola todos os sujeitos são marcados pelos lugares que ocupam e pelos espaços por onde transitam.

Nesse sentido, a pesquisa sobre a qualidade da Educação Infantil na cidade paulista de Campinas, no Estado de São Paulo, realizada por Olini (2020)

menciona o pensamento de Arendt para defender a construção de políticas intersetoriais nesse sentido, pois a responsabilidade pelas crianças é a responsabilidade pelo mundo, ou seja, sem uma não acontece a outra. Por um lado, quando a criança não é protegida e cuidada o mundo pode destruí-la. Por outro, quando o mundo não é defendido, as novas gerações podem simplesmente devastá-lo. Proteger as crianças do mundo dos adultos, no entanto, não significa separá-las e isolá-las do mundo. A infância não pode ser vista como “estado humano autônomo” que poderia existir à sua própria sorte e constituir as suas próprias leis (Olini, 2020).

A autora revela ainda que a avaliação do Programa Infância Campineira mostra o quanto temos que melhorar para que o atendimento às crianças seja de qualidade. Um exemplo disso é que nem mesmo no discurso o processo de Avaliação Institucional Participativa na Educação Infantil de Campinas foi incorporado pelos responsáveis pelas políticas educacionais da cidade. Ações políticas interconectadas e intersetoriais se fazem necessárias para que normas e leis possam sair do papel e responder às demandas das crianças e da população em geral. Para isso, é preciso buscar compreender a história do atendimento às crianças pequenas nas cidades brasileiras. Foi isso que fez Tebet (2007) ao analisar em sua pesquisa a fala dos agentes do Estado da cidade de São Carlos, por meio da problematização do discurso médico-higienista na história do município, a partir das políticas nacionais para Educação Infantil.

A análise da experiência local do atendimento às crianças em São Carlos foi feita em três momentos assim nomeados e datados: *Momento da Filantropia* antes de 1977; *Momento da Assistência* antes de 1997; e *Momento da Educação* até 2006. Aqui é relevante discutir como a autora incorporou conceitos de Arendt para o trânsito entre ações de filantropia, de assistência e as políticas

públicas de educação, expressas em nosso arcabouço normativo e jurídico. Tebet (2007) discute o processo de elaboração das políticas públicas municipais para a educação dos bebês na cidade de São Carlos a partir do conceito de Arendt de espaço público como interlugar entre espaços da vida privada e da vida social, em que nos movimentamos politicamente para negociar e definir costumes, leis, estatutos e normas. Esse interlugar público é espaço político não vinculado ao Estado, ou seja, espaço em que a ação política dos sujeitos/atores/agentes ganha visibilidade e interfere no resultado das políticas (Tebet, 2007).

Na arena das políticas públicas para Educação Infantil ocorrem tensões e conflitos, coalizões e negociações das quais participam cientistas com seus conhecimentos, ativistas e representantes de corporações diversas com seus múltiplos interesses. Na conjugação de forças, consensos vão sendo produzidos e elaborados no mundo comum do espaço público que se mostra capaz de absorver e fazer nascer tudo que os humanos conseguem preservar das ruínas do tempo. Os mortais que provaram ser dignos de permanecer e perdurar no tempo são trazidos de volta e ficam na companhia das coisas dignas de durar para sempre. Através de feitos e palavras garantimos a ação política livre que se realiza nos espaços públicos que construímos. Tebet (2007) interpreta que para Arendt o Estado seria mera função da sociedade ou um “mal necessário para a liberdade social”(Arendt *apud* Tebet, 2007, p.91). Nessa perspectiva arendtiana, um governo constitucional nada mais seria do que um governo controlado por seus governados que lhes impõe restrições de poder e de aplicação da força. Os políticos representam os governados dentro e a favor do Estado ou contra o Estado. No espaço público da ação política, que em geral se redefine constantemente, a sociedade se mobiliza e se organiza com liberdade e

responsabilidade, por meio de múltiplas estratégias, para definir os rumos da vida política, social e estatal.

Desde a década de 1980, diferentes agentes/sujeitos/atores sociais se movimentam e ocupam espaços públicos para discutir e influenciar as políticas para Educação Infantil no Brasil. O movimento social organizado tem buscado incidir sobre a definição das formas de organização e de gestão das políticas sociais. A descentralização dos poderes e das funções do Estado foi vista como sinal de democratização e de abertura à participação da sociedade e à incorporação da vontade popular nas decisões políticas nos níveis municipais, estaduais e federal. A participação popular direta passa a ser vista como caminho para transformar o Estado e as relações sociais e políticas muito ancoradas em práticas políticas clientelistas. Assim, o movimento social se reconfigura e força a construção de espaços híbridos de ação política nas fronteiras entre o social e o político; o público e o estatal. Novos atores emergem na cena pública.

A participação popular é vista e afirmada como estratégia para acolher as vozes do movimento social e para redesenhar a gestão pública realizada no âmbito estatal. A construção de alianças em prol de consensos factíveis torna-se prioridade das agendas públicas e dos agentes políticos na sociedade e no Estado onde “todos” deveriam trabalhar para realizar o interesse coletivo e comum. O espaço público torna-se espaço efetivo do poder público na definição de ações, prioridades e metas dos governos e dos agentes do Estado em diversas instâncias do sistema administrativo. No entanto, entre as velhas estruturas que insistem em permanecer e as novas propostas que insistem em nascer, muitas tensões e conflitos até inesperados surgem. O Estado buscando cooptar a ação política que acontece nos espaços públicos. A sociedade inventando novas formas de

manter e assegurar a participação política e popular em ruas, praças, avenidas e nas redes sociais (Tebet, 2007).

O debate sobre as ações do poder público na cidade de São Carlos no Estado de São Paulo na oferta de creches e de Educação Infantil também foi feito por Tebet e Abramowicz (2007) considerando demanda da população, critérios para o atendimento, recursos materiais e financeiros destinados, trabalho desenvolvido nas creches e formação dos profissionais. Para a análise proposta, as autoras utilizaram o conceito de política de Arendt segundo o qual os rumos da vida na cidade são decididos mediante a participação dos indivíduos que buscam persuadir por meio de ações, palavras e discursos. Na esfera pública da vida as decisões são tomadas visando ao bem comum. Na construção das políticas para a Educação Infantil em São Carlos esse ideal de ação política esteve presente? Na cidade estudada pelas autoras há marca do clientelismo e de tutela da população tendo ocorrido poucos movimentos sociais de contestação, reivindicação e luta por vagas. A ação política em prol das pautas da Educação Infantil ainda é tímida, ficando as políticas públicas educacionais dependentes de gestores municipais comprometidos e da participação popular mais ou menos consistente que faz as demandas da população ganharem visibilidade e serem garantidas.

Arruda (2019) estudou a presença dos bebês no mundo e na escola como sujeito/ator/agente que potencialmente transgride com desejo, liberdade e autonomia tempos, espaços e lugares. Nós adultos estamos sempre buscando decifrar seus enunciados manifestos em gestos, silêncios, sons, movimentos e olhares de seus corpos. No bebê tudo é potência de natalidade. Nele aprendemos a ver e a ouvir o não dito.

A ação, como natalidade, é a condição humana por excelência. Agimos e instauramos um novo começo

no mundo fazendo nascer algo. Ao agir no mundo, fazemos surgir aquilo que antes não existia. A ação política no mundo comum não mira o fato inconteste de nossa mortalidade, mas parte da natalidade e busca a natalidade como gesto político que procura fazer nascer algo no mundo comum dos humanos. O bebê humano, ao nascer, transgride tempos, espaços e lugares, desestabiliza algo pré-estabelecido e indica que o bebê humano emerge do nada e passa a existir no todo humano. Arruda (2019), ao estudar a chegada dos bebês humanos ao mundo comum dos homens, afirma que o novo começo presente em cada nascimento somente é sentido no mundo porque cada recém-nascido, como um recém-chegado, tem a capacidade de agir e de iniciar algo novo. O bebê atua, transgride, desestabiliza o posto e desaloja o pré-concebido (Arruda, 2019).

A ação expressa a condição humana como natalidade. Agimos quando instauramos um novo começo. Ao agir no mundo fazemos surgir algo que antes não existia. A ação política por excelência não mira o fato inconteste de nossa mortalidade, mas parte da natalidade e busca a natalidade como gesto político de fazer nascer algo no mundo comum dos humanos. O bebê humano, ao nascer, transgride tempos, espaços e lugares, desestabiliza algo pré-estabelecido porque age como “sujeito de liberdade constituído pelo desejo” (Arruda, 2019, p. 34). No tripé desejo-liberdade-autonomia o bebê nasce, cresce e se desenvolve. Na relação que estabelecemos, que o bebê que vem ao mundo, revelamos o quanto amamos as novas gerações que nascem e precisam de serem cuidadas e educadas.

O bebê tem direito de viver e exercer seu desejo de liberdade, direito de ser reconhecido como indivíduo e como membro de um grupo. Esse é o sentido político de sua existência: o direito de viver e de conviver na pluralidade dos homens. Cada pessoa é única, cada bebê

é único. Temos iguais direitos de agir e de atuar com liberdade na pluralidade. Vivemos dois nascimentos: no primeiro entramos no mundo comum dos homens; no segundo nascemos para a vida política. Nascemos no mundo para fazer surgir algo novo. No nascimento, o mundo se renovar a cada dia. Como o bebê, somos capazes de nos mover em liberdade com desejo e autonomia. O mundo que acolhe o bebê provoca sua ação livre. A ação do bebê transforma o mundo (Arruda, 2019).

A avaliação das políticas de Educação Infantil na cidade de Fortaleza é proposta por Pinho (2014), tendo em vista à leitura do texto “O que é política” de Arendt (1998), enfatizando a dimensão da pluralidade de posições quando se considera que a oferta de vagas às crianças de zero a seis anos em instituições educacionais atende a demandas e exigências sociais e econômicas. Abordar esse atendimento a partir de uma perspectiva política pode redimensionar o debate, pois passaremos a considerar a escola de Educação Infantil como espaço público ou arena pública historicamente constituída para definir o rumo da educação de bebês e de crianças bem pequenas.

Soares (2012) argumenta que o espaço escolar é espaço político por excelência que oscila e deve oscilar entre esfera privada e esfera pública, mas não pode se confundir com esfera social onde predomina o jogo de interesses das demandas econômicas e economicistas. As crianças e suas famílias são seres plurais, diferentes e desiguais que buscam viver em uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Os professores atuam no espaço escolar promovendo diálogo permanente entre os diferentes, ensinando sobre o passado e construindo coletivamente o futuro.

A partir do objetivo de analisar a concepção de infância do Plano Municipal de Educação (PME) da

cidade de Recife, Silva (2019) apresentou o trajeto de construção desse documento municipal, considerando especificamente o direito constitucional das crianças serem atendidas nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino da capital pernambucana. A pesquisa foi qualitativa, incluindo revisão da literatura, análise de documento e entrevistas. Lutas e tensões conduziram as conquistas no PME indicando que a vigilância popular será necessária para a efetivação da "Meta 01", a perspectiva de financiamento para universalização das matrículas, garantia de estrutura física adequada, concursos para contratar professores e a formação continuada para professores da Educação Infantil. A mobilização popular continua sendo condição fundamental para que as leis saiam do papel e ganhem concretude na vida do povo e das crianças da escola pública.

No debate sobre o PME/Recife ficou evidente, conforme o estudo de Silva (2019), que a pluralidade dos homens fundamenta a ação política. No caso da política educacional debatida no PME isso se revelou evidente, pois a educação em qualquer cidade deve ser compromisso político de todo o povo da cidade. Nesse sentido, a ação popular pode garantir que as decisões políticas reverberem nas escolas e que o Estado e o poder público assumam suas responsabilidades. Silva (2019) mostra, a partir de reflexões por meio do pensamento de Hannah Arendt que, quando nós entendemos o sentido mais amplo da mobilização política, todos podemos assumir compromissos com o bem comum. Dessa forma, passamos a perceber que a ação política nos constitui e faz muito sentido para nossas vidas.

O pensamento de Arendt sobre política foi elaborado principalmente para combater regimes ditatoriais e autoritários. Para Arendt, a ação política nos liberta e mobiliza e o autoritarismo que nos opõe e escraviza.

Nos regimes totalitários, o poder destrutivo do Estado se volta contra a sociedade e as liberdades políticas. Somente a ação dos homens, organizados e mobilizados em torno de objetivos políticos comuns, poderá vencer a tirania e construir uma convivência social colaborativa em que todos se engajem em prol do bem comum. É a ação política que orienta o exercício do poder e não o contrário, ou seja, o poder político decorre e deriva da ação comum das pessoas e não o contrário. O caso do processo de construção do PME/Recife e as conquistas da Educação Infantil, estudado por Silva (2019), é um exemplo da relevância da participação política no sentido de efetivar direitos já garantidos em nossa legislação educacional.

Para discutir relações, identidades, pertencimentos, experiências das crianças nos espaços da cidade, Laranjeira (2012) dialoga com algumas ideias do pensamento político de Hannah Arendt. A autora parte do princípio de que as crianças produzem saberes e são partícipes da pesquisa. As crianças são sujeitos de direito e estão diretamente envolvidas nas experiências urbanas com seus encontros e desencontros. Cada criança, como uma “recém-chegada” ao nosso mundo, pode ser pensada como uma estrangeira no espaço urbano de nossas cidades, ou seja, quando ela aqui chegou o mundo já existe muito antes dela aqui chegar, e ela é uma verdadeira estrangeira em nosso mundo. Os mais velhos, pais, adultos e professores são chamados para educar a criança que nasce e chega ao mundo. O ato educativo em toda sua complexidade supõe diálogo com os jovens e as crianças que entraram em um mundo muito mais velho que eles. Na educação e pela educação é possível vivenciar experiências e relações que evidenciem identidades e pertencimentos, aproximações e distanciamentos em nossas cidades (Laranjeira, 2021).

O anúncio da política como natalidade que garante a vida das crianças

Fonseca (2017) analisa políticas para Educação Infantil a partir do pensamento de Freud e Lacan em torno de três eixos das políticas: assistencialistas, diagnósticas e preditivas. O agenciamento da Educação Infantil pelo discurso universitário no contexto do capitalismo contemporâneo é tomado como referência para mostrar que mesmo o discurso psicanalítico é apropriado como um saber explicativo a mais para oferecer resoluções para os impasses escolares e educativos. A autora problematiza a aproximação entre ética, política, psicanálise e discurso, visando a permitir que os sujeitos envolvidos se afastem de posicionamentos alienados. Na alienação, saberes e poderes são extrínsecos e impostos ao sujeito de fora para dentro. A pergunta sobre os poderes e o questionamento dos saberes pedagógicos hegemônicos permite a busca de respostas singulares que autorizem o educador a se lançar na prática educativa, mesmo sem as garantias que gostaria de ter de antemão em relação aos possíveis resultados a serem alcançados. Educar é impossível? Há garantias de alcançar os resultados que almejamos no processo educativo? A relação entre meios e fins tem previsibilidade? Quais os possíveis efeitos de uma política do analista no campo educativo? Como Arendt nos ajuda a assumir posições nesse debate?

Quando buscamos na base de dados dos estudos da infância trabalhos que discutem as políticas para Educação Infantil a partir do pensamento de Hannah Arendt, encontramos as inquietações políticas apresentadas na pesquisa de Fonseca (2017), construída a partir do encontro entre a psicanálise e a Educação Infantil no Brasil. Como não é bom e nem mesmo possível para nenhum de nós “estar só”, e na Educação Infantil

isso é mesmo impossível, estamos em natalidade, ou seja, estamos em processos contínuos de filiação e de sujeição aos ideais e aos desejos por sua vez vinculados aos sistemas de saber e de poder, mais ou menos oficiais, mais ou menos institucionalizados, mais ou menos informais. Em sua pesquisa, a autora nos mostra que na aproximação entre psicanálise e a educação de bebês e crianças bem pequenas é preciso conjugar ensino, no sentido mais técnico-pragmático, e educação, no sentido mais político e humanista, ou seja, quem educa e ensina precisa de domínio técnico e político de sua ação.

Em diálogo com o pensamento de Hannah Arendt (2005), a autora mostra que é possível ensinar sem educar e que mesmo mal educados podemos aprender o dia todo. Por isso mesmo, ninguém deveria ensinar sem educar e ninguém deveria educar sem ensinar. Com Kant, poderíamos dizer que na educação toda forma sem conteúdo é uma carcaça vazia. Da mesma maneira, com Arendt poderíamos dizer que ensino sem educação é como uma carcaça vazia. Ao escolher, mediante juízo de valor, o que ensinar, estou me comprometendo com as formas de educar daí decorrentes. Mesmo que um julgamento e uma avaliação sejam provisórios não posso me eximir de escolher diante daquilo que me é apresentado pelo mundo e pela realidade. Julgamos e decidimos o que fazer. Parafraseando Sartre, que dizia que estamos condenados a ser livres, podemos dizer que em educação estamos condenados a escolher mediante avaliação e julgamento (Fonseca, 2017).

A responsabilidade pelo mundo é um gesto político e um ato educativo. Escolher partilhar o mundo comum e mostrar esse mundo para as crianças e para os mais jovens é agir no mundo, para o mundo e pelo mundo. Ao dizer para a criança “isto é o mundo” com todos seus artefatos e com todas as pessoas que já

existiram no passado e que existem no tempo presente, imediatamente inserimos essa criança em uma rede de coisas, fatos e acontecimentos que a antecedem e que certamente a sucederão, ou seja, compartilhamos tanto o que já foi quanto o que virá. Fazer nascer, possibilitar uma natalidade, é mostrar para cada criança que ela pode ter um laço singular de relação com o mundo. A nossa ação no mundo movimenta o mundo e abre possibilidades para que o inédito, o inesperado e o milagroso aconteça. Esse é o sentido da natalidade, o sentido de fazer nascer o que nunca antes tinha existido mesmo em um mundo envelhecido de tão velho.

Na política estamos sempre com os outros. Não existe ação política na solidão. O solitário se isola e o ato solitário tende a negar o mundo comum construído com os outros. Por isso mesmo, conforme Fonseca (2017), na educação estamos com os outros e tendemos a fazer política. No entanto, não é simples definir um ato educativo como um ato essencialmente político. A dificuldade para essa definição decorre do fato de que o mundo que existe e que tem história foi e é construído pelos mortos e pelos vivos. Como a educação conta as histórias dos vivos e dos mortos, e a ação política é feita no momento presente entre os vivos, podemos dizer que fazer educação ensinando e contando sobre o passado é algo mais amplo do que fazer política (Fonseca, 2017).

Além disso, é preciso considerar que: 1) a relação entre sujeitos que atuam na arena política tende a ser mais igual e a relação entre professores e alunos no espaço escolar tende a ser menos igual. Em outras palavras, podemos dizer que a política acontece entre iguais e a educação acontece entre diferentes; 2) por conhecer mais e por estar no mundo há mais tempo, a posição do professor é de maior responsabilidade diante do mundo e das pessoas, pois as crianças e os jovens estão chegando ao mundo e sendo apresentados a ele; 3) se *na ação*

política como nos movimentos revolucionários somos convocados a instaurar o novo e a constituir o que antes não existe nas estruturas da sociedade, *na ação educativa* somos responsáveis por proteger a criança do mundo e o mundo da criança, o velho do novo e o novo do velho, ou seja, na educação cuidamos dos novos em nome dos velhos que já nos deixaram e cuidamos dos velhos em nome dos novos que chegaram; e 4) a autoridade do professor não tem origem política, mas reside mais na responsabilidade que assume pelo mundo e menos em sua qualificação profissional, pois, ainda que essa qualificação seja indispensável, ela sozinha não forja a autoridade (Fonseca, 2017).

Todos nós nutrimos muita esperança no novo (na natalidade) que cada geração que nasce pode representar para o mundo. Esperar que o novo (a natalidade) possa nascer, entretanto, não nos autoriza a tentar controlar as crianças e os jovens para que eles façam o novo (a natalidade) conforme o concebemos e o imaginamos, ou seja, devemos abandonar a pretensão de definir o futuro das crianças e o destino do mundo no qual vivemos. Para manter o potencial revolucionário da natalidade, a educação tende a conservar o mundo e a proteger as novas gerações. Por isso mesmo, a educação apresenta o mundo como ele é aos novos sem buscar revolucionar, subverter ou transformar o mundo para que as novas gerações, conhecendo a realidade tal qual se apresenta, possam tomar parte no mundo e fazer surgir e iniciar algo novo se assim decidirem, se assim preferirem. O professor responde politicamente pela herança comum e pelas novas gerações que nela se iniciam. Aqueles que nascem entram no mundo, com o passado, que está enraizado nesse mesmo mundo; e com o futuro, que garante a durabilidade do mundo no tempo e no espaço.

A educação, em sentido amplo, é ato político e

amoroso em prol da natalidade. Educar é movimento de amor ao mundo sem o qual o mundo seria mortal. O mais novo que nasce, a criança entra em um mundo que já estava aqui e que para continuar existindo precisa renovar-se para se manter, manter-se para renovar-se. A educação, os professores e a escola transmitem um legado por meio do qual a nova geração se inscreve no mundo. O novo que chega permite que o mundo permaneça em movimento. Nessa perspectiva, é preciso anunciar ações que possibilitam o nascimento e denunciar aquelas que continuam provocando a morte das crianças.

Quando estuda e reflete sobre uma política da diferença no campo da literatura infantil, Felipe (2012) cita duas vezes Hannah Arendt no debate que propõe sobre uma possível aproximação entre cultura e política que “envolvem julgamento e ação” (Felipe, 2012, p. 9). A disputa existente entre quem faz literatura infantil e quem se dedica à Educação Infantil como campo prático e teórico revela ações e julgamentos culturais, e políticos, sobre a maneira como o mundo deve ou não aparecer para as crianças e quais coisas devem surgir ou desaparecer. Para a autora, o mundo revelado ou escondido das crianças decorre de um ato político e de um posicionamento cultural que supõe avaliação e julgamento por parte de educadores e de pesquisadores, ou seja, o chamado “gosto estético” presente na literatura infantil é uma prática cultural e também uma prática política. O gosto, segundo Felipe (2012, p. 9) “organiza, categoriza e imprime juízo de valor aos objetos criados”. Nesse sentido, estética, pedagogia e ação política caminham juntas. O estudo de Partes (2016) aponta a força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da Educação infantil na cidade de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo no Brasil.

O autor se baseia na referência de Ortega (2000) que discute a política da amizade em Arendt, Derrida e Foucault.

A denúncia da necropolítica que mata ou impede o nascimento das crianças

Diante da biopolítica e da necropolítica praticada pelo governo brasileiro durante a pandemia, que mentiu e deixou a população morrer subalternizada e desinformada, Ratusniak e Silva (2020) analisam a postura de gestores públicos que recomendaram que as crianças retornassem às aulas mesmo em momento grave da epidemia da COVID-19. Para tentar entender a proliferação de notícias falsas, as autoras retomam o pensamento de Arendt que alertava sobre as estratégias políticas na modernidade de “criar realidades paralelas” para que os discursos “políticos” pudessem parecer verdadeiros. Arendt mostra que existem mentiras políticas tão fortes e poderosas que exigem que a trama dos fatos seja rearranjada completamente. É preciso que o mundo paralelo se apresente sem falhas e sem rachaduras e tenha similitude com o próprio contexto original. Tudo para garantir solidez ao discurso mentiroso apresentado como se verdadeiro fosse.

Durante a pandemia vivemos um cenário de pós-verdade, conforme analisam Ratusniak e Silva (2020). Fomos bombardeados cotidianamente com absurdas ausências e omissões das autoridades. O cenário foi desolador. As mortes se avolumavam e o Governo Federal nos atacava a partir de sua “realidade paralela”, forçando educadores a retornarem ao trabalho mesmo sem estarem imunizados. “As ações orquestradas pelo Estado, para além de expor ao vírus, se aproveitam desse momento de insegurança social trazido pela pandemia para destruir, junto com a vida, uma educação para a formação humana das crianças, para a autonomia e para cidadania. Rebanho moldado é mais fácil de ser

conduzido" (Ratusniak; Silva, 2020, p. 24).

Martins (2007) tematiza a questão das políticas públicas contra a violência e o abuso sexual das crianças em diálogo com alguns aspectos do pensamento de Arendt. Na acepção arendtiana, a política nunca é abusiva ou violenta, pois a ação política é o que nos constitui como humanos. A política é o espaço em que a liberdade reúne em si o discurso e a ação no mundo comum dos homens. Na cidade, o movimento e a ação política buscam produzir decisões coletivas com base em argumento e persuasão do outro, nunca através de força, coação, abuso e violência. A tragédia do abuso sexual contra as crianças indica que "naturalizamos" práticas violentas que deveriam ser por nós politicamente combatidas. O arbítrio cotidiano da violência passa a fazer parte do mundo contemporâneo sem a nossa repulsa veemente.

Essa é uma questão política inadiável. Segundo Martins (2007), é o espaço doméstico da vida privada que mais produz violência e abuso contra as crianças e, muitas vezes, as pessoas que compõem esse espaço são aquelas que mais silenciam diante dessa questão que deveria nos agredir. Quando institucionalizamos infinitamente o debate em instâncias formais legalmente constituídas por normas e regras que regem a vida, a ação política livre e comprometida tende a se esvaziar. Quando os educadores na escola afirmam que a questão é da "esfera privada" da vida familiar eles deixam de fazer valer o sentido público e político do ambiente escolar¹⁰. A escola oscila entre as esferas privada, social e política. Seu sentido público amplo e significativo decorre e exige essa oscilação. Por isso, o professor nunca se cala diante de qualquer sinal de violência e de abuso contra as crianças, mas também não "invade" a vida íntima

10 Ver Soares (2012) para analisar as consequências da indiferença dos professores.

e privada das crianças. Somente seres humanos que amam o mundo podem defender e amar as crianças. É preciso fazer crescer urgentemente o número de pessoas certas no lugar certo para enfrentar essa problemática tão urgente e tão séria. Não bastam leis. É preciso uma postura que supere estigmas de poder, autoridade e conformismo (Martins, 2007).

Para analisar e compreender as práticas, as teorias e as políticas da sexualidade nos cotidianos da Educação Infantil, Vidal (2021) argumenta, a partir de Arendt (1990), que, muitas vezes, tendemos a ignorar fatos em favor de meras opiniões. Quando reduzimos um fato objetivo a uma simples opinião entre outras opiniões, mesmo que possam ser fundamentadas e até mesmo justificadas, acabamos prestando um serviço a quem quer enganar as pessoas trocando o certo e palpável pelo incerto e duvidoso. Quando insisto em dizer que o real e o oficial são apenas fachadas manipuladas e manipuláveis, contribuo para que qualquer fala e opinião possam ser equivalentes a qualquer fato e acontecimento por mais objetivos e factuais possam ser ou ter sido.

Esse movimento de banalização dos fatos é perpetrado pelos defensores do totalitarismo que querem uma igualdade irreal e forçada entre as pessoas, como se existisse uma essência humana universal. Esquecem os totalitários que somos, iguais e diferentes ao mesmo tempo. No caso da “política do sexo”, estudada por Vidal (2021) e presente no cotidiano das escolas de Educação Infantil, seria preciso investigar se o poder totalitário continua operando de forma camouflada em prol da censura e da interdição, continua operando sub-repticiamente para fabricar sujeitos e verdades dóceis e passivos diante da repressão.

Vidal (2021) argumenta ainda, a partir dos estudos de Ball (2012), que o pós-Estado-providência alimenta e se alimenta de redes de “comunidades políticas”

descentralizadas, mas articuladas a partir de narrativas daquilo que é definido como a “boa política” expressando em geral a dependência dessas comunidades em relação ao mercado e ao Estado. Um exemplo disso pode ser a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil como política curricular que evidencia o antagonismo entre a ideia de responsabilização das comunidades na vertente neoliberal e a ideia de garantia de justiça federal equitativa por parte do poder público na verdade crítica.

Capodifoglio (2012) também mobiliza a frase consagrada de Arendt de que temos direito a ter direitos no debate que propõe sobre o enfrentamento à violência doméstica contra as crianças. Os dados do Relatório Mundial da Violência elaborado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (Krug, 2002) são mobilizados pela autora para reafirmar a necessidade de revigorarmos a luta por direitos a partir da conexão entre infância e cidadania. Espaços públicos devem ser ocupados para definir, implementar e monitorar as políticas sociais de proteção aos direitos das crianças. A ação política exige tomada coletiva de decisões. A participação garante aprovação de adequadas proposições que resultem em ações efetivas no imediato prazo. A criança agredida e violentada não pode esperar. O povo, os partidos, as organizações sociais e o Estado devem todos se comprometer com as crianças, pois todos temos direito a ter direitos e a vivenciar plenamente a cidadania.

A violência contra as crianças é algo preocupante e desafiador, conforme revelou o trabalho de pesquisa de Sousa e Lima (2005). As autoras analisam políticas voltadas para o “cuidado de si” e para o “governo do corpo” em diálogo com as teorias da complexidade. As autoras mobilizam ainda conceitos de violência e poder a partir da compreensão político-filosófica de Hannah Arendt, no sentido de problematizar relações onde “as violências se fazem protagonistas” (Sousa e Lima,

2005, p. 5). Com Arendt, as autoras definem violência como meio e nunca como fim. Como meio, a violência, quando necessária, exige justificação. Sem justificativa razoável e plausível, a violência não pode ser essência de nada. "Mesmo que se possam justificar as violências, em qualquer de suas manifestações ela jamais será legítima" (Sousa e Lima, 2005, p. 5).

Um discurso médico dominante tende a patologizar as práticas de violência contra as crianças e atribuir tais práticas a um desequilíbrio psíquico inato do agressor chamado de "agressor-monstro" que precisa de punição igualmente violenta. Esse discurso abre pouco espaço para cuidar do "agressor" que também é "fruto" de um meio social que forja seu modo de *ser-no-mundo*. Identidades simbólicas e diabólicas são tecidas a partir de/nas relações sociais concretas. O gesto que reduz a ação do agressor a mera patologia reduz a condição humana do agressor e exime a sociedade e o Estado de propor e desenvolver políticas públicas que resgatem a sua humanidade degradada (Sousa e Lima, 2005). Nossa ação pode promover vida e natalidade ou agravar situações de morte, abuso e violência contra as crianças.

Nessa mesma perspectiva, a biopolítica presente no atendimento à pequena infância é discutida por Richter e Vaz (2010), tomando a interpretação de Agamben ao pensamento de Arendt. Para Agamben, a base da democracia moderna não é o homem livre que existe para além das necessidades biológicas, mas a vida nua como vida desqualificada como natureza. Não é "bios" como vida qualificada pelo discurso e nem "zoé" como condição de natureza não-qualificada. É simplesmente um corpo como vida nua. Um corpo que não faz política, mas é alvo da biopolítica.

A condição humana para Arendt inclui labor, trabalho e ação. O homem animal do labor pratica processos vitais típicos do metabolismo inerente às necessidades

biológicas. O animal *laborans* busca conservar e manter a rotina de um corpo vivo, assim como fazem os animais. O homem, como animal que trabalha, produz coisas para o mundo e essas coisas permitem ao sujeito dar sentido à sua existência e atribuir significados ao mundo comum dos homens. O homem como ser de ação age na vida política, reconhece a pluralidade, expressa sua singularidade, apresenta seus saberes no mundo comum e faz surgir algo novo responsabilizando-se pelo que faz e diz nos espaços públicos (Richter; Vaz, 2010).

No atendimento às crianças na creche, conforme os autores, a criança é tomada mais como um corpo em suas necessidades vitais, biológicas e menos como pessoa/indivíduo/agente/ator em sua condição de sujeito político. A criança fica reduzida àquilo que Arendt chama de "estado de animal *laborans*" e a escola de Educação Infantil perde seu sentido na promoção da experiência formativa da criança como ator/agente/sujeito de direitos. "A rotina higiênica da creche corre de modo circular, tal como o hábito de reunir as crianças em círculo nas aulas de Educação Física e nas atividades realizadas em sala" (Richter; Vaz, 2010, p. 131). Essa é a roda da vida, roda da disciplina determinada, roda que simula movimento e ameaça a natalidade ou o aparecimento do novo.

Ao manter a rotina de uma roda repetitiva de ações, mantemos as crianças no âmbito da satisfação das necessidades, da vida nua de uma *anima laborans* que produz corpos sem história, sem experiência. Esse processo mecanizado contribui para que a memória da criança, ao ser mantida em estado de repouso e de inércia, seja sequestrada. Mesmo com o movimento da roda, esse faz regressar ao estado anterior. É uma roda da morte e não-vida. Roda da repetição e não da natalidade. Para Richter e Vaz (2010), nessa roda as crianças são vistas como comedoras de lótus que é o

alimento que condena ao esquecimento e que destrói a vontade. Comendo para viver. Vivendo para comer as crianças perdem qualquer chance de construir experiências, recordações, memórias. A rotina da creche opera sobre uma infância nua na qual vigora o padrão higienista de séculos passados. Tudo limpo, cheiroso, enfeitado e saudável, mas sem vida, sem ação e sem movimento. “A instituição e seus agentes auxiliam na diminuição das taxas de mortalidade por doenças, criando sobreviventes. Mas isso não impede que essa vida seja matável” (Richter; Vaz, 2010). Em tempo de biopolítica e de necropolítica em que as crianças podem morrer, a sua ação política não tem vez nem voz.

Concluir para continuar

No próximo capítulo tematizaremos a relação entre infância, educação e política para muito além da biopolítica, da necropolítica, da omissão dos adultos diante da política de morte e da violência contra as crianças. As pesquisas sobre política apresentadas acima foram identificadas e analisadas a partir da base de dados dos estudos da infância (Soares, 2024). O que nos orientou no desenvolvimento do trabalho de investigação foi a tentativa de descobrir como o pensamento de Hannah Arendt, importante teórica da política no século XX, aparece nas pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil, ou seja, fomos mobilizados pelo desejo de confrontar política como proposta e política como ação concreta. Dito de outra forma, fomos instigados a observar possíveis relações entre políticas públicas concebidas e políticas vivenciadas no cotidiano das escolas de Educação Infantil, pois, conforme argumenta Arendt (2010), na ação política educativa o ser que age é o ser que aparece na arena pública da escola. O bebê e a criança pequena

que frequentam os espaços coletivos de educação aprendem desde cedo a sair da esfera privada e ingressar na escola pública. Nesse movimento de chegada e de saída, no movimento de sair e de voltar para casa, as crianças vão aprendendo conosco a fazer política.

As pesquisas de/para/na Educação Infantil no Brasil e na América Latina apontam o espaço urbano da cidade, do município, como lugar por excelência em que a educação dos bebês e das crianças acontece. Lugar em que as crianças são cuidadas e educadas ou lugar em que elas são ignoradas, abandonadas e esquecidas. A política municipal pode ser concebida como política da natalidade ou mesmo como prática de necropolítica. Política de vida ou política de morte. A agressão contra as crianças nunca pode ser banalizada (Sousa; Lima, 2005). Precisamos denunciar a grande indiferença dos agentes públicos e dos atores políticos diante da violência contra as crianças (Martins, 2007). Na escola, posturas de imposição e de controle dos corpos das crianças sinalizam e evidenciam violência física e simbólica (Richter; Vaz, 2010).

A frase consagrada de Arendt de que “temos direito a ter direitos” que propõe sobre o enfrentamento à violência contra as crianças no debate. A luta por direitos a partir da conexão entre infância e cidadania precisa ser revigorada (Capodifoglio, 2012). O momento da pandemia, por exemplo, revelou posturas de indiferença em relação à morte, sobretudo das populações mais pobres (Ratusniak; Silva (2020). Muitas vezes, o pós-Estado-providência alimenta e se alimenta de redes de “comunidades políticas” descentralizadas, mas articuladas a partir de narrativas daquilo que é definido como a “boa política” expressando em geral a dependência dessas comunidades em relação ao mercado e ao Estado (Vidal, 2021). O aprofundamento dos estudos sobre a relação entre política, infância e

educação que realizaremos a seguir pode contribuir para garantir a redução das políticas de morte e ampliação das políticas de vida. Política que promove a vida, assegura e garante a natalidade das crianças para o mundo e dos adultos para a vida ativa na disputa por políticas para a infância, para garantir o direito das crianças e para o atendimento escolar na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, G. R. S. *“Quem são e onde estão os bebês?” conceito, políticas e atendimento na Baixada Fluminense*. Seropédica-RJ: UFRRJ, 2019 (Dissertação de Mestrado).
- BARUCCI, E. *Políticas de atendimento à Infância nas creches municipais de São Paulo (1989 a 1992)*. São Paulo: PUC-SP, 2007 (Dissertação de Mestrado).
- BRUSCATO, A. C. M. *Políticas educacionais para crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001 a 2014): um estudo comparativo*. Porto Alegre: UFRGS, 2017 (Tese de Doutorado).
- CAPODIFOGLIO, I. V. *Infância(s) e Políticas Públicas: um estudo sobre o enfrentamento à violência doméstica contra crianças*. Campinas: UNICAMP, 2012 (Dissertação de Mestrado).
- CASSAN, E. R. *A política de Educação Infantil no município de Campinas (SP): um diálogo com as fontes documentais*. Campinas: UNICAMP, 2013 (Tese de Doutorado).
- COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Revista Práxis Educativa*, UEPG, 2020.
- D’AFONSECA, V. C. P. *Sobre educação e política: Hannah Arendt, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o homem trágico*. Florianópolis: UFSC, 2009 (Dissertação de Mestrado).
- DINIZ, H. D. M. *O direito fundamental à Educação Infantil e o controle jurisdicional de políticas públicas*. Curitiba: PUC-PR, 2007 (Dissertação de Mestrado).
- FAUSTINI, E. J. *A influência das políticas públicas de saúde e sua dimensão e perspectiva educativa para a sobrevivência infantil no Rio Grande do Sul: uma visão a partir de depoimentos de profissionais técnicos de saúde pública de nível superior*. Porto Alegre: PUC-RS, 2005 (Tese de Doutorado).
- FELIPE, E. S. Do acervo ao leitor: por uma política da diferença no campo da literatura infantil. *GT10-Alfabetização, Leitura e Escrita, 35ª Reunião Anual da ANPEd*, 2012.

FILHO, A. G. L. *Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008 (Tese de Doutorado).

FONSECA, P. F. *Psicanálise e educação: inquietações políticas — um debate a partir do encontro da psicanálise com a Educação infantil no Brasil*. São Paulo: USP, 2017 (Tese de Doutorado).

FUSINATTO, M. F. *Publicidade infantil e consumo: desafios para as políticas socioeducacionais de proteção à infância*. Passo Fundo-RS: UPF, 2019 (Dissertação de Mestrado).

LARANJEIRA, C. Relações de identidades e pertencimentos na/com a cidade: experiências urbanas e políticas na pesquisa com crianças. *GT06-Educação Popular, 40ª Reunião Anual da ANPEd*, 2021.

MARTINS, R. S. *Abuso sexual e a escola: o público e o privado na "gestão democrática" das políticas públicas*. Salvador: UFBA, 2007 (Dissertação de Mestrado).

MINETTO, T. M.; WEYH, C. B. Educação e políticas públicas para a proteção da criança e do adolescente no contexto brasileiro. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. São Paulo: UNESP, 2019.

OLINI, A. B. *Políticas intersetoriais e a construção da qualidade da Educação Infantil em Campinas (SP)*. Campinas: PUC-Campinas, 2020 (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, J. S. *O público e o privado em políticas de subvenção estatal: Programa Bolsa Creche e "Escuelas Autogestionadas"*. São Paulo: UNESP, 2018 (Tese de Doutorado).

PASSONE, E. F. *Políticas sociais de atendimento à infância e juventude: o caso da fundação ABRINQ*. Campinas: UNICAMP, 2007 (Dissertação de Mestrado).

PINHO, F. F. *A criança como sujeito de direitos: notas para uma avaliação da política de Educação Infantil do município de Fortaleza*. Fortaleza: UFC, 2014 (Dissertação de Mestrado).

PRATES, M. R. C. *A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da Educação infantil*. Vitória-ES: UFES,

2016 (Tese de Doutorado).

RATUSNIAK, C.; SILVA, V. P. "Deus abençoe o nosso Brasil" — recomendações para o retorno às aulas presenciais das crianças: a travessia da biopolítica à necropolítica. *Revista Educação*, UFSM, 2022.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. *Revista Educação em Revista*, UFMG, 2010.

SILVA, J. D. P. *Políticas Públicas e a Educação Infantil no município do Recife: analisando as metas do atual Plano Municipal de Educação*. Recife: UFPE, 2019 (Dissertação de Mestrado).

SILVA, T. M. M. *A tessitura das políticas intersetoriais para a Educação Infantil: instâncias, papéis e responsabilidades*. Campo Grande: UFMS, 2005 (Dissertação de Mestrado).

SOARES, A. S. *A autoridade do professor e a função da escola. Educação e Realidade*. 2012.

SOUSA, A. M. B.; LIMA, P. M. Violências e infância: as políticas de governo do corpo e o cuidado de si. *GT06-Educação Popular, 28ª Reunião Anual da ANPEd*, 2005.

SOUZA, V. P. S. *Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados*. Dourados-MS: UFGD, 2011 (Dissertação de Mestrado).

TEBET, G. G. C. *As políticas públicas municipais para educação de crianças de 0 a 3 anos na cidade de São Carlos: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do estado*. São Carlos: UFSCar, 2007 (Dissertação de Mestrado).

TEBET, G. G. C.; ABRAMOWICS, A. *Creches, Educação Infantil e políticas públicas municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos (SP)*. *Revista Políticas Educativas*, AUGM, 2007.

VIDAL, A. J. E. *Práticas-teorias e políticas da sexualidade tecidas nos/com os cotidianos da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: UERJ, 2021 (Tese de Doutorado).

CAPÍTULO 5

POLÍTICA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: LEITURAS ARENDTIANAS

Para o exame da relação entre infância, educação e políticas públicas é preciso dialogar com o conceito de natalidade desenvolvido por Hannah Arendt (2002, 2004 e 2007). Sabendo da forte relação entre militância, docência, gestão e pesquisa no campo da Educação Infantil, assumimos a tese de que a natalidade dos direitos decorre dessa luta política e somente essa ação política pode garantir ou não a longevidade do que foi conquistado.

A pesquisa realizada para a escrita desse trabalho foi de natureza teórica e bibliográfica e visou identificar os pressupostos epistemológicos das pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil. Esse tipo de investigação soma-se aos estudos que buscam construir um estado da “arte” ou estado do “conhecimento” de uma área científica e é também chamada de pesquisa sobre pesquisas. A produção acadêmica desse campo foi mapeada (autores e autoras que estudam criança, infância e Educação Infantil) procurando identificar quais as fontes mais utilizadas pelos pesquisadores no período em questão. Autores e textos mais citados foram apontados como os pressupostos teóricos e metodológicos das pesquisas.

Todas as referências bibliográficas citadas pelos pesquisadores em dissertações, teses, artigos científicos e trabalhos da Anped formaram uma base de dados que se constituiu naquilo que foi definido como uma

memória bibliográfica desse campo de pesquisa. As fontes básicas para esta pesquisa foram geradas a partir da busca, da seleção e do arquivamento de todas as dissertações, as teses, os artigos científicos e os trabalhos da Anped através das palavras-chave “criança”, “infância” e “Educação Infantil”, sendo a “Educação Infantil”, ofertada para crianças de zero a cinco anos e oito meses, definida conceitualmente como primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelecido na legislação brasileira; a palavra “criança” entendida como a experiência concreta e historicamente situada de cada criança, compreendida como ator social e sujeito de direitos; e a palavra-chave “infância”, por sua vez, indicando uma categoria conceitual e abstrata através da qual se pretende pensar todas as crianças em seu conjunto. No entanto, de acordo com Pinto e Sarmento (1997), a infância, como abstração conceitual, não corresponde a uma categorização natural e/ou universal e não tem significado óbvio.

O desenvolvimento da pesquisa se beneficiou dos trabalhos de Rocha (1999, 2010 e 2011), Romanowskie Ens (2006) e Ferreira (2002) que destacam a importância de se considerar a memória coletiva das pesquisas, visando a identificar abordagens metodológicas emergentes e aportes teórico-conceituais predominantes. Pesquisas sobre pesquisas possibilitam a compreensão de confrontos, disputas, recomposições e consensos de cada campo em estudo. Nesse sentido, a produção de inventários da produção científica é relevante e evidencia tendências hegemônicas e temáticas que despontam nas pesquisas. Ao mapear, problematizar e discutir dimensões fundantes que expressam razões, motivos e interesses de um coletivo de pesquisadores, é possível indicar temas mais pesquisados, analisar abordagens, debater questões metodológicas e apontar lacunas, pertinências e contribuições dos estudos

em exame. A indicação de opções preteridas e de caminhos escolhidos possibilita analisar a construção de hegemonias nas pesquisas acadêmicas.

Segundo Charlot (2006), nas pesquisas em educação, é preciso responder e explicar principalmente quais são os pontos de partida das investigações propostas. Para isso, o diálogo com a memória bibliográfica já consolidada é imprescindível. Esse autor argumenta que nas ciências humanas em geral e nas ciências da educação em especial o conhecimento avança a partir das perguntas que mobilizam as pesquisas. Ao propor novas formas de começar, a partir de referências já consolidadas, tempos e espaços, às vezes escassos, são mais aproveitados e a pesquisa avança. Dialogando com as conquistas do passado é possível construir perspectivas futuras e orientar a caminhada dos pontos de vista teórico e empírico.

Teoricamente, esse trabalho toma por base estudos de Rocha (1999); Ferreira (2002); Romanoski; Ens (2006) em suas pesquisas sobre pesquisas. Empiricamente, o texto se reporta à base de dados da pesquisa¹¹ que apontou os pressupostos epistemológicos das pesquisas para, com e sobre criança, infância e Educação Infantil em um conjunto de 48.108 referências bibliográficas em dissertações, teses, trabalhos apresentados na Anped e artigos acadêmicos¹². O recorte com estudos sobre *política educacional* apresentado aqui indica os autores e os textos mais citados pelos pesquisadores e discutem especificamente a relação entre infância, educação e

11 Nessa pesquisa foi produzida uma lista única com todas as referências bibliográficas utilizadas pelos pesquisadores do campo. Essa lista única com um total de 48.108 referências foi organizada em ordem alfabética e isso permitiu identificar autores mais citados na base de dados e seus respectivos textos sobre política de/para/na Educação Infantil. Esses autores e seus textos sobre política compõem as tabelas 01, 02 e 03 desse trabalho.

12 Uma análise dos pressupostos epistemológicos das pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil feita a partir desse conjunto de 48.108 referências encontra-se em Soares (2020).

políticas públicas a partir do conceito de natalidade formulado por Hannah Arendt (2002 e 2007).

Os autores e textos mais citados na base de dados e que contribuem para a discussão sobre políticas públicas para infância e educação estão apresentados nas tabelas abaixo. A tabela 01 contém autores e textos que analisam a relação entre *infância, política e educação* de um ponto de vista mais geral; na tabela 02 está incluído um grupo de autores que discutem as *políticas públicas para o atendimento educacional* às crianças no Brasil e no mundo; e na tabela 03 estão indicados autores e textos que abordam especificamente as *políticas públicas para a educação* das crianças de zero a cinco anos e oito meses.

Todos os autores, considerados os pressupostos das pesquisas em torno da temática abordada nesse trabalho, são apresentados em ordem alfabética e não pela quantidade de vezes em que aparecem na base de dados. Barroso (2005) e Mainardes (2006) são autores que contribuem para a análise da relação entre infância, política e educação, a partir da discussão sobre o papel do Estado no desenvolvimento das políticas públicas educacionais tendo em vista o conceito de regulação (Barroso, 2005) e a abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas (Mainardes, 2006). Os pressupostos teóricos do ciclo de política e das políticas de regulação são tomados como referência pelos pesquisadores que analisam as políticas públicas para infância no Brasil. Castro e França (2012), Shiroma, Evangelista e Moraes (2006) apresentam contextos e perspectivas para o exame do ciclo das políticas públicas para infância e educação que impactam especificamente as ações de diferentes governos nos âmbitos municipal, distrital, estadual e federal do Estado brasileiro. De acordo com Rizzini (2011), as raízes históricas das políticas públicas para infância apontam para um século perdido para as crianças brasileiras. A experiência italiana de oferta de

educação para as crianças pequenas em geral é citada como referência e como pressuposto para as políticas públicas no Brasil (Faria, 2005).

Os pesquisadores que estudam temas relacionados às crianças, suas infâncias e à Educação Infantil tomam estes autores como pressupostos epistemológicos de suas pesquisas sobre as políticas públicas para a infância e a educação. Entre os estudos com reflexões nas *políticas de Educação Infantil* podemos citar Barroso (2005), Mainardes (2006) e Rizzini (2011). No campo das *políticas para Educação Infantil* inserimos Shiroma, Evangelista e Moraes (2006), Castro e França (2012). Para as *políticas na Educação Infantil* contribui mais diretamente o estudo de Faria (2008). A atuação para conquistar o direito de todas as crianças à educação e para fazerem nascer as políticas de/para/na Educação Infantil que assegurem essa conquista expressa a luta, a mobilização e a organização política de muitas gerações de militantes, docentes, gestores e pesquisadores. A natalidade (Arendt, 2002, 2004 e 2010) dos direitos decorre dessa luta política e essa ação política pode garantir ou não a longevidade do que foi conquistado na legislação nacional.

Tabela 01 – Autores e textos mais citados sobre política, infância e educação

Autores	Textos
Barroso (2005)	O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas
Castro; França (2012)	Política educacional: contextos e perspectivas
Faria (2008)	Lóris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas
Mainardes (2006)	Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise
Rizzini (2011)	O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância
Shiroma; Evangelista; Moraes (2006)	Política Educacional

Fonte: Base de dados da pesquisa.

No Brasil, nos cem anos que se passaram entre 1870 e 1970, as políticas públicas para a infância significaram um século perdido, principalmente para as crianças filhas da classe trabalhadora e para as crianças pobres. Há poucas políticas existentes que buscaram domesticar os corpos das crianças e prepará-las para o exercício dócil da força de trabalho. A elite letrada discursava em prol e a favor das crianças, mas na verdade pretendia manter os trabalhadores e seus filhos sob severo controle e vigilância, moldando as mentes e os corações do “povo” e mantendo as massas arregimentadas e submetidas. Nas escolas, por exemplo, o que se via na verdade eram “casas sem luz, meninos sem livros, livros sem método, escolas sem disciplina, mestres tratados como

párias" (Rizzini, 2011, p. 144). Para as elites, educação de qualidade e garantia de direitos. Para os pobres e desvalidos, abandono. Para essa gente desclassificada basta uma escola que promova a integração do menor à vida social e o prepare para o exercício profissional. A legislação existente, tal como o Código de Menor de 1927, revela o claro interesse das elites dominantes de proteger e cuidar das crianças pobres para manter a classe trabalhadora no mais absoluto controle por parte do Estado. Busca-se construir um Brasil "limpo, higienizado, saneado, culto e civilizado". Bem estre aspas. Para isso, as políticas públicas para a infância pobre tinham forte conotação investigativa e policialesca. A ação do Estado, em nome de cuidar das crianças pobres, era paternalista, repressiva, punitiva e arbitrária (Rizzini, 2011).

As pesquisas que procuram analisar as políticas públicas para a infância no Brasil têm discutido e enfatizado o papel do Estado no desenvolvimento dessas políticas a partir do conceito de regulação. A lógica da busca de resultados mensuráveis de eficiência e de eficácia que tem regido tais políticas significa, de acordo com Barroso (2005), um atentado ao ideal de oferta universal da escola pública com vistas à distribuição equitativa da educação como um direito de todos. Políticas regulatórias tendem a conservar as hierarquias e as desigualdades presentes nos sistemas educacionais. No entanto, mesmo as políticas que visam à transformação e a superação de injustiças esbarram no cálculo estratégico de diferentes atores sociais que defendem interesses e estão engajados na arena pública. O tenso equilíbrio entre "Estado" e "mercado" marca a elaboração de propostas alternativas de políticas públicas para a infância e para a educação no Brasil e no mundo em que a defesa da escola pública, como espaço público de decisão coletiva, não pode estar dissociada

da defesa de um determinado projeto de sociedade (Barroso, 2005).

No exame das ações políticas dos agentes públicos (mais vinculados ao Estado) e privados (mais vinculados ao mercado) é preciso considerar, segundo Mainardes (2006), relações de poder, disputas, estratégias, influências, interesses, negociações, decisões e resistências presentes nos ciclos de formulação e de implementação das políticas que visam determinado tipo de transformação social. As pesquisas nesse campo não estão imunes aos embates políticos em torno de concepções e de projetos, pois as políticas públicas podem criar ou reproduzir desigualdades sociais que “somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevista ou pesquisa etnográfica” (Mainardes, 2006, p. 60). A discussão acadêmica do contexto das políticas exige, de acordo com esse autor, a adoção de descritores empíricos e analíticos precisos e sem ambiguidades que possibilitem, inclusive, a identificação de fragilidades e de lacunas, o questionamento de teorias e o apontamento de novos princípios explicativos.

A discussão das políticas para infância no Brasil a partir das teorias da regulação e da análise do ciclo das políticas públicas deve considerar o contexto histórico e as perspectivas dos agentes públicos e privados envolvidos direta ou indiretamente nas ações de diferentes governos nos âmbitos municipal, distrital, estadual e federal do Estado brasileiro. O texto de Shiroma, Evangelista e Moraes (2006), bastante citado pelos pesquisadores, apresenta-se em cinco atos: a década de 1930; a década de 1940; as décadas de 1950 e 1960; as décadas de 1970 e 1980; e a década de 1990. Para essas autoras, há correlações de forças e confrontos que marcam historicamente as políticas públicas

implementadas pelo Estado e que abrem possibilidades históricas a partir de “um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades” (Shiroma; Evangelista; Moraes, 2006, p. 08).

Muitas vezes, a feição humanitária presente no discurso das políticas dificulta a análise crítica das forças antagônicas que se confrontam na complexidade dos processos sociais. A compreensão do significado do projeto social de “um Estado” exige o entendimento das contradições e das lutas presentes em cada contexto histórico específico. No Brasil, o Estado se exime de seu compromisso constitucional e “convoca a iniciativa privada a compartilhar responsabilidades pela educação, reafirmando a velha tese da social democracia de que, se a educação é pública, não é necessariamente estatal” (*idem*, p. 97).

Castro e França (2012) mostram a importância de promover transformações macroeconômicas que possibilitem políticas de Estado assentadas em financiamento público e que indiquem mudanças nas políticas sociais em geral e nas educacionais em especial. É preciso superar a grande distância existente entre a vontade coletiva expressa na norma legal e a realidade social, garantindo, de fato, educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos. Para isso, “a universalização do ensino obrigatório deverá contar com formas de colaboração entre todos os sistemas de ensino dos entes federativos” (Castro; França, 2012, p. 09). Ocorre que, mesmo com um arcabouço jurídico de cunho social presente em nossa “Constituição Cidadão de 1998”, o processo de “modernização” do Estado, da educação e da escola visando fazer mais com menos acaba por fortalecer a terceirização e a privatização de responsabilidades estimulando, inclusive, “a ação de empresas junto às escolas mediante o estabelecimento de pactos, doações,

eventos e voluntariado" (*idem*, p. 36). Os reformadores e modernizados do Governo Federal atribuem a pouca qualidade da escola e da educação não à insuficiência de recursos, mas à ineficiência administrativa. Observa-se, segundo as autoras, uma nova dinâmica da "modernização" do Estado inspiradas no gerencialismo e na obrigatoriedade disfarçada do voluntariado que buscam, estrategicamente, implementar políticas que promovam eficácia, eficiência e racionalização dos sistemas de ensino.

É nesse contraditório contexto de modernização conservadora que no Brasil e no mundo cresce a consciência da necessidade de políticas públicas que assegurem o direito das crianças. Loris Malaguzzi, educador italiano, redigiu no ano de 1993 uma carta dos "três direitos" que resume a ampliação global desse entendimento segundo o qual o direito à educação, garantido através da gestão democrática das instituições educacionais e da participação política de todos os envolvidos, é um direito das crianças, dos pais e das professoras. As crianças têm direito de serem reconhecidas como sujeitos que constroem a própria cultura e que participam ativamente com autonomia e competência das interações em eventos reais e imaginários. Os pais têm direito a matricularem seus filhos nas instituições educativas e de participarem diretamente da gestão interferindo, colaborando e sugerindo caminhos para a educação a ser ofertada através de redes comunicativas e de reciprocidade de conhecimentos. As professoras e os outros profissionais envolvidos têm direito de elaborarem e de definirem propostas, finalidades e práticas em sintonia e em diálogo com os direitos das crianças e dos pais. Isso supõe tanto a participação política na gestão da instituição como direito quanto a atuação direta na elaboração de propostas de formação inicial e continuada, construídas

nessa perspectiva (Faria, 2005). Para fazer nascer o que ainda não existe, para abrir as portas para a natalidade (Arendt, 2002, 2004 e 2007) no campo da educação dos bebês e das crianças pequenas, é urgente articular as ações de militantes, docentes, gestores e pesquisadores na luta política pela ampliação dos direitos e pela garantia de longevidade dos direitos já conquistados na legislação nacional.

Tabela 02 –Autores e textos mais citados sobre políticas educacionais para a infância

Autores	Textos
Corsino; Nunes (2010) Faria (2005)	Políticas públicas universalistas e residualistas
	Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia
Kramer (2003)	A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce
Rosemberg (2002)	Organizações multilaterais, estado e políticas
Rossetti-Ferreira; Ramon e Silva (2002)	Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento
Silva; Vieira (2008)	Educação infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais

Fonte: Base de dados da pesquisa.

Políticas para a infância que contemplem oferta de vagas em instituições educacionais são comuns em diferentes países do mundo. Mudanças culturais e econômicas repercutem no funcionamento das

famílias e influenciam as políticas públicas e o tipo de educação ofertado às crianças. O estudo de Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) mostrou que nos países desenvolvidos da Comunidade Europeia, por exemplo, essas políticas são justificadas com base na defesa do direito das crianças à educação e aos bens culturais, e no argumento de que homens e mulheres são iguais e têm direito as mesmas oportunidades, sendo que a educação das crianças pequenas fora do espaço privado do lar seria a condição para o exercício dessa igualdade. Já nos países em desenvolvimento há uma clara diferenciação nas políticas de atendimento educacional às crianças. Quando as políticas de educação são ofertadas à população da zona rural, pobre e negra, o discurso oficial dos governantes se fundamenta em documentos do Banco Mundial que preconizam ampliar o atendimento com pouco investimento.

Utilizando o esquema proposto por Cochran (1993), os autores mostram que as políticas e os programas para infância na América Latina, por exemplo, articulam fatores causais, influências mediadoras e tendências quando se considera as dimensões micro e macro dos sistemas envolvidos. A ação do Banco Mundial tem sido um dos fatores que influencia essas políticas. Ao apregoar e defender “programas alternativos” o Banco realiza “empréstimos” e ao invés de contribuir para superar as desigualdades na Região acabam reforçando a exclusão social, estimulando políticas “pobres” para em nome combater a “pobreza”. Programas informais são incentivados visando a utilizar moradias populares baratas e empregar precariamente mães e supervisores. Os assessores do Banco argumentam que as políticas “alternativas” em “creches domiciliares” conduzidas pelas “mães crecheiras” são soluções factíveis em função das condições econômicas dos países latino-americanos impedirem ou mesmo restringirem investimentos

de peso em programas educativos (Rossetti-Ferreira; Ramon e Silva, 2002).

No Brasil, ao longo da história, as políticas para infância, conforme demonstrado por Rizzini (2011) e as políticas públicas para o atendimento educacional das crianças de zero a cinco anos e oito meses, segundo Kramer (2003), têm sido marcadas pela arte do disfarce. A partir da década de 1970, cresce a demanda por oferta de vagas em instituições educacionais para as crianças pequenas e cresce, também, de acordo com Rosemberg (2002), a adoção de políticas influenciadas por organizações multilaterais como a ONU e o Unicef que visam principalmente orientar a ampliação do atendimento a baixo custo. As definições da Constituição Cidadã de 1988 que asseguram o direito de todas as crianças ao atendimento educacional nos sistemas de ensino sinalizam uma importante e significativa mudança de concepção.

No Brasil, as políticas públicas federais voltadas para a criança, a infância e a Educação Infantil foram revestidas, durante todo o século XX, por um caráter assistencialista e com as marcas de paternalismo, clientelismo e pela manipulação ideológica e político-eleitoral. “A maioria das ações de cunho médico, assistencial, alimentar ou educacional concebem a criança pelo que ela não é, discriminam sua cultura e a sua linguagem e oferecem-lhe programas de baixo custo e de baixa qualidade” (*idem*, p. 124).

Os programas para a pré-escola a baixo custo visavam, dentre outras coisas, liberar a mulher para o mercado de trabalho — coisa necessária, mas insuficiente — ou melhorar o rendimento escolar posterior das crianças. Pensar na mãe e no desempenho escolar não significa considerar a cidadania da criança e reconhecer seu direito ao atendimento. “Em vez de proporcionar-lhes condições mais dignas de vida e serviços de qualidade,

destinam-lhes, por exemplo, creches e pré-escolas que são meros depósitos, conduzidas por profissionais que recebem salários aviltantes e que têm precaríssimas condições de trabalho" (*ibidem*, p. 125).

Este texto de Fúlvia Rosemberg é uma das referências mais utilizadas pelos pesquisadores do campo. É um texto amplamente citado nos estudos que tratam de criança, infância e Educação Infantil (E.I.) no Brasil. No texto, a autora analisa a influência de organizações multilaterais sobre o Estado brasileiro e sobre a configuração das políticas para a Educação Infantil em um período de 30 anos, que vai de 1972 a 2002. Nos primeiros anos do século XXI, segundo Rosemberg (2002), há forças progressistas que empurram a política de E.I. para o topo — que é o atendimento democrático de qualidade — e forças contrárias que fazem a E.I. retroceder. Descrever e analisar as tensões entre essas duas forças é o objetivo da autora em seu texto. Ela apresenta tais tensões em três momentos distintos: a expansão durante o governo militar; as inovações a partir da Constituição de 1988; e o impacto das reformas educacionais sob a égide do chamado "Consenso de Washington".

Para a autora, são escassos os modelos teóricos e analíticos voltados para o exame das políticas de Educação Infantil. Ela se apoia no modelo de Cochran (1993 e 1997) que associa, de um lado, influências mediadoras e determinações/causas macrossociais e, de outro lado, seus impactos em políticas e programas. O modelo propõe o estudo e a análise da situação das políticas públicas para a Educação Infantil em países subdesenvolvidos a partir da participação de pesquisadores nacionais e não, como é de praxe nesse tipo de estudo, de *experts* estrangeiros.

Além disso, esse modelo teórico, de acordo com Rosemberg (2002), o autor procura confrontar, na análise da situação de cada país, as mudanças históricas com as

necessidades e as circunstâncias atuais que influenciam a formulação de políticas e programas para a Educação Infantil. Isso mostra que há países em que o fator preponderante é a demanda das mães trabalhadoras que necessitam do apoio de outros adultos confiáveis para o cuidado infantil enquanto trabalham fora; e que há outros países em que o argumento central que justifica as políticas de atendimento é a necessidade de apoiar as crianças provenientes de famílias de baixa renda para que elas possam ter melhor desempenho na escola primária. Analisando a evolução da E.I. na Colômbia e no Quênia — dois países subdesenvolvidos — Cochran, de acordo com Rosemberg (2002), mostra diferentes impactos das políticas que decorrem de influências culturais mediadoras.

A história de oferta educacional precária para as crianças pequenas e as imprecisões normativas e conceituais durante o século XX dificultam a construção de sentidos e significados, fazendo com que a percepção dos sujeitos envolvidos nesse campo de atuação e de pesquisa seja marcada por diversos atravessamentos. A princípio legal, claramente expresso na Constituição Federal de 1988, de que a educação é um direito de todas as crianças a ser ofertado em creches e pré-escolas vinculadas aos sistemas de ensino; os direitos da criança consagrados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; e a definição estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 de que a Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos e oito meses e a primeira etapa da Educação Básica marcam uma nova fase dos direitos da infância e do atendimento educacional às crianças no Brasil.

Silva e Vieira (2008) destacam que a legislação brasileira revela uma nova concepção sobre a educação da criança pequena e define que as instituições educacionais — creches e pré-escolas — devem integrar

os sistemas de ensino, elaborar e implementar projetos pedagógicos, atender às regras para credenciamento, adequar-se às normas para obter autorização de funcionamento e se reportar aos órgãos públicos dos sistemas estaduais e municipais de educação. A legislação estabelece ainda que a educação da criança é tarefa pública compartilhada com a família e que a garantia desse direito deve estar associada às ações e medidas que assegurem às crianças os direitos à saúde, à cultura, à assistência social, à dignidade, ao respeito, à convivência familiar e comunitária “definindo e nomeando o sujeito do dever, que é o Estado, complementando a ação da família e da sociedade” (Silva; Vieira, 2008, p. 12).

Esse importante marco legal aponta que as políticas públicas para a infância e para a educação das crianças devem, dentre outras coisas: ser garantidas e ofertadas por instituições públicas e privadas sob responsabilidade, principalmente do poder público municipal; definir estratégias para corrigir desigualdade de acesso e de qualidade relacionada à renda, sexo, cor, idade e região; regulamentar os padrões de oferta, integrando creches e pré-escolas aos sistemas de ensino e definindo o papel dos conselhos municipais e estaduais de educação como órgãos normativos; acompanhar as instituições privadas, comunitárias, filantrópicas e confessionais, buscando definir padrões básicos nacionais para conveniamento; garantir oferta com qualidade para todos que procuram em creches e em pré-escolas regulamentadas e credenciadas, com espaços limpos e apropriados, em condições adequadas de funcionamento, com brinquedos e livros, com professoras formadas que contam com condições de trabalho satisfatórias; construir estratégias de valorização dos profissionais da Educação Infantil com o estabelecimento de planos de carreira, remuneração salarial digna e políticas de formação inicial e continuada

(Silva; Vieira, 2008).

Nessa perspectiva, é pertinente o debate sobre uma pedagogia da infância que possibilite o atendimento adequado e qualificado às crianças de zero a cinco anos e oito meses em qualificação em instituições públicas de educação. Bases teóricas e científicas podem e devem ser mobilizadas para essa discussão, visando a identificar e entender “as necessidades e os desejos das crianças” (Faria, 2005, p. 1014) e a superar as políticas de regulação da educação fundadas na polarização do binômio atenção/controle. Uma pedagogia da infância não-escolarizante que busque conhecer e dialogar com a criança inserida em ambiente coletivo na produção das culturas infantis pode e deve ser construída. Uma pedagogia que considere “tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, performance, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado” (Faria, 2005, p. 1018). Uma pedagogia comprometida com o direito da criança à educação, que é também direito de homens e mulheres, e que decorre da luta inicial das mulheres trabalhadoras pelo direito à creche. As políticas públicas que asseguram esse direito devem trabalhar pela autonomia de todos os sujeitos envolvidos e ir além das tentativas de regulação dos processos educativos.

Corsino e Nunes (2010) mostram que as políticas públicas para a infância e para o atendimento educacional das crianças devem entender que cuidado e educação são indissociáveis e que quem cuida educa e quem educa cuida. Por isso, a polarização entre creche (que supostamente cuida) e pré-escola (que supostamente educa) deve ser questionada. Também a dicotomia entre Educação Infantil (que supostamente brinca) e o ensino

fundamental (que supostamente ensina) deve ser superada. Esse questionamento visando essa superação é importante, pois

[...] os movimentos em defesa da educação de crianças de 0 a 6 anos em instituições de ensino trazem, em seu bojo, a dualidade entre a educação e a assistência, entre a educação e o cuidado na primeira infância, entre creches e pré-escolas acrescida pela interface, por vezes ambígua, das instâncias públicas e privadas (Corsino; Nunes, 2010, p. 04).

Essa realidade, presente nas instituições educacionais e nos sistemas de ensino, revela, segundo as autoras, desafios para os sujeitos envolvidos e responsáveis pelas políticas públicas de atendimento às crianças. Por um lado, herdamos práticas da assistência social que não podem ser ignoradas e que embasaram o atendimento às crianças pobres em espaços públicos e privados caracterizados como verdadeiros “depósitos” de crianças. Por outro lado, convivemos com um sistema educacional hierarquizado e pouco flexível cujos profissionais fazem questão de manter a tradicional “cultura escolar”. Nesse contexto de polarizações, permanece ainda como um grande desafio a efetivação da conquista legal a um atendimento educacional de qualidade, em instituições educativas próprias e adequadas à faixa etária, com professores habilitados e com currículos que considerem a criança em sua integralidade e não apenas como aluno.

A tabela 03 apresenta autores e textos mais citados pelos pesquisadores e que estudam as políticas públicas de/para/na Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Barreto (2003) e Oliveira (2005), estudam as *políticas de Educação Infantil* e analisam o contexto em que essas políticas são

gestadas e o arcabouço jurídico que lhes dão amparo. A importante política nacional para a formação de professoras/es é problematizada de um ponto de vista mais geral nos textos de Freitas (2007) e de Dourado (2009). Do ponto de vista mais específico da formação do profissional para a Educação Infantil, o texto de Campos (1994) apresenta questões fundamentais para o perfil desse profissional, e o estudo de Kishimoto (1999) problematiza as propostas existentes no país e sustenta a necessidade de uma política nacional de formação dos professores da Educação Básica e da Educação Infantil. Os estudos de Campos (1994), Kishimoto (1999), Freitas (2007) e Dourado (2009) têm repercussões no campo das *políticas para a Educação Infantil*. A materialização dos direitos consagrados na legislação nacional em cada Estado e cidade, sistema de ensino e escola que compõem a República Federativa do Brasil depende da mobilização políticas das comunidades envolvidas. O que nasceu antes (as leis que asseguram direitos) não pode morrer ou deixar de existir. Além disso, precisamos ampliar nossas conquistas. Vivemos uma oscilação entre declarar direitos e realizar efetivamente esses direitos. A natalidade como ação política em prol da vida (Arendt, 2002; 2004; 2007) precisa vencer a necropolítica como ação política em prol da morte (Mbembe, 2018). Diante dos riscos de retrocessos, quem ama o mundo (Arendt, 2004; 2009) não se omite e luta com coragem em prol das crianças e de suas infâncias, em prol da natalidade que faz surgir um mundo melhor (pessoas e artefatos culturais e materiais) para todos. “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” (Soares, 2017, p. 20).

Tabela 03 – Autores e textos mais citados sobre políticas de/para/na educação

Autores	Textos
Barreto (2003)	A educação infantil no contexto das políticas públicas
Campos (1994)	Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional
Dourado (2009)	Uma política de Estado para a carreira na educação básica
Freitas (2007)	A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada
Kishimoto (1999)	Política de formação profissional para a educação infantil
Oliveira (2005)	A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil

Fonte: Base de dados da pesquisa (Soares, 2018).

Oliveira (2005) aponta em seu texto desvios, avanços e vazios na legislação e nas políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil. A legislação reconhece que a criança é sujeito de direitos, estabelece que os entes federados têm o dever de oferecer educação em regime de colaboração, que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral (físico, psicológico, intelectual e social) da criança, que o nível superior é a habilitação exigida para se trabalhar com crianças de zero a cinco anos e oito meses, que os sistemas de ensino devem assegurar formação continuada dos

profissionais da Educação Infantil. A política nacional para a E.I. está concentrada principalmente em quatro áreas: a organização pedagógica das redes de ensino; o desenvolvimento de projetos curriculares; a formação dos profissionais da Educação Infantil; e a identificação e a caracterização das instituições que atuam com a criança dessa faixa etária (Oliveira, 2005).

Historicamente, a ação da União para a primeira etapa da Educação Básica tem sido tímida e pouco articulada. As metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2001 a 2010, as creches e as pré-escolas supõem o investimento de recursos para o seu cumprimento. Cada esfera de governo em separado não tem condições de ampliar o atendimento conforme os parâmetros fixados pelo PNE. Somente o regime de colaboração de forma articulada entre os entes federados (município, distrito, estado e União), conforme previsto na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, poderia assegurar que a Educação Infantil alcançasse na política pública o mesmo lugar já garantido na legislação (Barreto, 2003).

Esse estudo da autora, publicado no ano de 2003, já apontava diversas sugestões para a construção de uma política nacional para a E.I. no Brasil que garantisse a expansão do atendimento às crianças, conforme preconizado pelo PNE. Dentre essas sugestões está a proposta de criança do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) em substituição ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) que prioriza o ensino fundamental e exclui outros níveis e modalidades da Educação Básica. Acrescente a isso, segundo Barreto (2003), tem-se a difícil transição do atendimento às crianças da área da assistência social para a área da educação. A ausência e a omissão do Governo Federal em relação às políticas para a Educação Infantil comprometem o direito das

crianças e das famílias. Para solucionar a questão e efetivar a horizontalidade das políticas é imprescindível “a integração entre os diferentes setores governamentais que têm responsabilidades com a criança de 0 a 6 anos, além da integração vertical, isto é, entre as esferas federal, estadual e municipal” (Barreto, 2003, p. 65).

Ainda de acordo com o estudo de Barreto (2003) o cumprimento da meta cinco do PNE, que prevê um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil que qualifique e habilite professores e dirigentes de instituições da E.I., depende da ação conjugada das diferentes esferas de governo. Cabe à União coordenar as ações aproximando o ensino médio da modalidade normal, sob responsabilidade dos Estados, dos cursos de licenciatura, sob a alcada do sistema federal de ensino. A maioria dos professores e dos dirigentes está vinculada direta ou indiretamente à instância municipal de governo. A formação qualificada, o estabelecimento de planos de carreira e a valorização dos professores da Educação Infantil e de toda a Educação Básica permanecem como grandes desafios.

A carreira do professor da Educação Básica deveria ser alvo de uma política do Estado brasileiro e não ficar à mercê das oscilações conjunturais que acometem os governos em diferentes esferas da federação. Nesse caso, as ações e as estratégias das políticas públicas geralmente enfrentam o descompasso entre proposições mais restritas e concepção mais abrangente. Oscilamos entre ações centralizadas e coordenadas para todo o território nacional e ações descentralizadas e desarticuladas em diferentes regiões do país (Dourado, 2009). Pela manhã, declaramos intenções de assegurar o direito para todos. À tarde, defendemos autonomia com sabor de soberania para que a cidade ou o Estado encontre seus próprios caminhos. Quando chega a noite, a retórica do regime de colaboração entre os entes federados nos consola a

todos para recomeçar no dia seguinte.

Uma política nacional de valorização da carreira docente, como o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais da Educação, deveria, segundo Dourado (2009), buscar assegurar e afirmar princípios, tais como: a construção de um Sistema Nacional de Educação; a Educação Básica pública e gratuita; a gestão democrática; o padrão de qualidade; a diversidade cultural e social; o custo/aluno qualidade; o ingresso na carreira mediante concurso público; a remuneração condigna; a manutenção do Piso Salarial Nacional; a progressão na carreira por atualização, aperfeiçoamento, titulação, experiência e desempenho; a valorização do tempo de serviço; a formação inicial e continuada; e a dedicação exclusiva a uma unidade escolar.

No caso da formação de professores, essa continua sendo uma prioridade postergada em nossas políticas públicas educacionais. Ao examinar diferentes políticas e programas de governo, Freitas (2007) aponta que há uma focalização das ações em cursos à distância através do incremento da Universidade Aberta do Brasil. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) discute e problematiza as novas formas de regulação da formação dos educadores que sinalizam no sentido da flexibilização de programas emergenciais, da retomada dos Institutos Superiores de Educação com ampliação de polos da UAB, da retirada da formação dos ambientes universitários, do retorno às concepção tecnicista e pragmática; da formação massiva de professores através da educação a distância, do deslocamento da formação para os municípios através de polos UAB com o discurso de que isso aproximaria os novos formandos de seus espaços de trabalho.

A centralidade da formação inicial e continuada como estratégia de valorização da carreira dos professores, de

acordo com a autora, da ruptura com as políticas atuais, garante responsabilização acadêmica das faculdades e dos centros de educação pela formação; articulação entre formação inicial dos cursos de nível médio, dos cursos de graduação e as licenciaturas à formação continuada; “pesquisação” dos processos formativos em desenvolvimento, aproximando centros de pesquisa e escolas de Educação Básica; credenciamento criterioso dos novos cursos de formação com participação das entidades sindicais e científicas; jornada única em uma escola com 50% da carga horária para aulas e 50% para demais atividades como estudo, investigação, análise, leituras, interpretação, artes, cultura, lazer etc.; criação dos Centros de Formação de Professores articulados a uma Rede Nacional de Formação Continuada de professores geridos pelos educadores em parceria com os centros de formação — universidades, faculdades e centros de formação; produção de novos conhecimentos para, com e sobre a escola, a sala de aula e os processos formativos (Freitas, 2007).

Para a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da educação, conforme apontado por Campos (1994) e previsto na LDB/96, que articule o cuidar e o educar de forma indissociável, é fundamental ter atenção especial à formação dos profissionais que atuam ou que atuarão com as crianças de zero a seis anos de idade. Nesse sentido, Kishimoto (1999) discute em seu texto a política de formação profissional para a Educação Infantil nos cursos de pedagogia e nos cursos de normal superior. Na discussão proposta pela autora, a garantia de espaços pedagógicos de interação entre formação geral e profissional é imprescindível. Nesse sentido, o curso normal superior, recriado pela Lei nº 9394/96, separando a formação docente da formação universitária é polêmica. Ao propor um curso com tempo menor de formação, fragmentando o cuidar do educar e

desqualificando o quadro de profissionais responsáveis pelo curso, a proposta significa um retrocesso em relação ao que se tem acumulado na temática.

Os dispositivos legais emanados da CF/88, do ECA/90 e da LDB/96 inserem a criança de zero a seis anos de idade no interior do sistema escolar, na Educação Básica, e garante o direito da criança à educação. O Estado fica, pois, obrigado a oferecer instituições para essa faixa etária e a qualificar tanto os profissionais que já atuam (com formação continuada) quanto os profissionais que passarão a atuar (com formação inicial). Historicamente, a formação desses profissionais vinha ocorrendo nos cursos de pedagogia e nos cursos de magistério, surgindo, posteriormente, a proposta do curso normal superior. As estatísticas demonstram a precariedade da formação dos profissionais da Educação Infantil.

A situação nas creches é mais complicada. O tradicional abandono e descaso, fruto de uma política de exclusão desses profissionais no campo da educação, reflete-se no contingente de leigos que não se pode precisar pela falta de estatísticas. Mesmo nos grandes centros urbanos, a qualificação requerida é, ainda, de ensino fundamental. Há, certamente, um grande contingente que sequer completou o ensino fundamental (Kishimoto, 1999, p. 68).

De acordo com Kishimoto (1999), a desativação precoce dos cursos de magistério de nível médio agravou a precariedade de formação levando quase à expulsão das leigas da possibilidade de continuidade do processo de formação por meio de programas diversos de qualificação. O que ficou estabelecido na Lei nº 9394/96 no sentido de que todos os professores sejam habilitados em nível superior ou "formados por

treinamento em serviço" (*idem*, p. 63) durante a Década da Educação — de 1997 a 2007 — não combina com a precarização da formação via criação dos Institutos Superiores de Educação, encarregados da formação do profissional da Educação Infantil.

A autora defende a importância de se indagar, na análise das políticas de formação dos profissionais se

[...] há respeito pelas novas concepções construídas ao longo da constituição do campo da educação infantil, como o respeito à especificidade da criança de 0 a 6 anos, a integração da educação da criança de 0 a 6 anos ou até 10 anos, a oferta de competências necessárias ao educador no interior do quadro curricular, além da premência em romper práticas tradicionais que separam a teoria da prática (*idem*, p. 64).

Nesse debate, a experiência histórica do curso de pedagogia na formação dos profissionais da educação deve ser considerada, de acordo com a autora.

Tem-se aventado que a criação do magistério de educação infantil no interior dos cursos de pedagogia é prática recente e que surge com uma questão levantada nos anos 80: "o que pode mais deve valer para o menos", ou seja, se os egressos do curso de pedagogia podem formar professores de nível médio, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, porque não podem assumir a docência nessas escolas? (*idem*, p. 65).

Segundo a autora, dados do MEC/Sesu/Dain mostram a vocação do curso de pedagogia no Brasil,

desde os anos 30, para formar professores da Educação Infantil.

A pergunta de Kishimoto nos leva a pensar sobre o que tem de específico na formação dos professores para trabalhar com as crianças de zero a seis anos de idade. A autora afirma que a integração do bacharelado à licenciatura, nos cursos de pedagogia que devem ser ofertados pelas universidades, no interior das faculdades de educação, pode configurar-se em "um novo modelo de formação profissional, que unifica a formação universitária e profissionalizante, referendando os cursos de pedagogia no seio das faculdades de educação" (Kishimoto, 1999, p. 66).

É preciso, na perspectiva da autora, construir um modelo de formação que relate cultura geral e cultura profissional, possibilitando a construção conjunta de saberes entre especialistas e generalistas. Discutindo a experiência francesa de formação de professores nos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM), a autora afirma que ações criativas que qualifiquem o processo de aprendizagem das crianças decorrem de formação qualificada que conjugue estruturas universais de pensamento com múltiplas estratégias de apreensão de saberes.

Dentro de estruturas universais do pensamento somente a multiplicidade de estratégias de apreensão de saberes, subsidiada pela diversidade do espaço pedagógico, poderá garantir ações criativas e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. A interdisciplinaridade das ciências da educação, típica da pedagogia, instala a diversidade necessária ao espaço pedagógico, caracterizando a ligação indissolúvel entre o aprender e o ensinar, referência que não pode ficar ausente

do processo de formação profissional (Kishimoto, 1999, p. 66).

Enquanto na França, o profissional da Educação Infantil só ingressa no IUFM após cursar três anos no interior da universidade, entre nós, o futuro profissional já ingressa diretamente de seu curso médio para o profissionalizante (normal superior),

[...] sem passar pela universidade, não se beneficiando da diversidade e da pluralidade de formação que caracteriza a cultura universitária. Ideias gestadas e abandonadas no início deste século são recuperadas pela legislação atual, pela assimilação inadequada de modelos estrangeiros com reflexos na formação profissional (Kishimoto, 1999, p. 67).

Entre nós, por muito tempo, no decorrer do século XX, o aumento dos cursos de formação profissional acompanha a precária expansão da rede de escolas infantis, com preocupante esvaziamento das instituições públicas, tanto na Educação Infantil como nas instituições formadoras.

Kishimoto (1999) mostra que, entre 1930 e 1990, foram criados 113 cursos de formação de professores de Educação Infantil, com substancial crescimento nos anos 90 (41 cursos, sendo um terço do total), cabendo à iniciativa privada a maior quantidade de cursos. Entre os oficiais, nota-se concentração nas instituições municipais, sendo 12 novos cursos.

Na década de 1990, um terço dos cursos de formação ficou sob responsabilidade dos municípios "demonstrando que a municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, processo amplamente divulgado no Brasil, incluiu, também, a formação desses

profissionais" (p. 69).

Para a autora, insistir no debate da década de 1960 de que falta identidade ao curso de pedagogia, ignora e desconhece suas raízes históricas voltadas para a formação docente.

O modelo pedagógico e institucional que integra o bacharelado e a licenciatura pode ser visto desde as origens da instalação desses cursos. As universidades federais e estaduais, desde os anos 30, formavam de modo integrado o licenciado para atuar em alguma modalidade de magistério juntamente com atividades de gestão escolar, como administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional (*idem*, p. 70).

O curso de pedagogia tem identidade sim. Esta identidade, segundo Kishimoto (1999), está associada à formação docente paralelamente às outras funções do campo pedagógico, firmada pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, de maio de 1999.

A própria LDB, no artigo 67, parágrafo único, referenda esse pressuposto: A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. A legislação em vigor estabelece que a experiência docente seja pré-requisito para qualquer função no magistério, ou seja, sem a experiência docente nenhum especialista em educação pode exercer sua profissão (Kishimoto, 1999, p. 71).

Não é dissociando teoria e prática que qualificaremos a formação dos profissionais dedicados à Educação

Infantil. A história demonstra que o curso de pedagogia é o lócus onde essa dissociação poderá ser evitada. A proposta de curso normal superior com carga horária aligeirada, tipo licenciatura curta, e sem a qualificação exigida para seu corpo docente, tende a piorar a formação docente. Enquanto de um curso de Pedagogia de “conceito A” exige-se no mínimo 50% de docentes mestres e doutores, o “Normal Superior” exige apenas 10% de mestres. Isso equivale ao conceito insuficiente para os padrões de qualidade do curso de pedagogia.

Além disso, é fundamental que a unidade formadora disponha de um projeto de prática de ensino, integrando as escolas da rede com os trabalhos acadêmicos, através de convênios previamente definidos. Sem isso, não lograremos alcançar a qualidade da formação inicial e continuada. “Se todo aluno faz a prática de ensino na própria escola para aproveitar as horas que a lei oferece, instalamos, mais uma vez, a caótica situação do individualismo, do espontaneísmo e da prática abandonada. Torna-se inviável acompanhar cada aluno em sua respectiva escola, em locais diferentes, com perspectivas distintas de trabalho” (p. 73). O estágio deve ser via de mão dupla, ou seja, da escola de Educação Básica para a universidade e da universidade para a escola de Educação Básica. Do professor da Educação Infantil para o professor formador e deste para aquele. Essa prática exige que o professor formador tenha regime de tempo integral. Quando o professor é apenas um “horista”, como acontece sobejamente nas instituições privadas de ensino, esse projeto integrado de prática de ensino fica muito prejudicado.

As múltiplas relações que podem ser estabelecidas em ambientes educativos nos quais convivem crianças de faixas etárias diversas, juntamente com profissionais de várias áreas, além de pais

e membros da comunidade, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se respeita a diversidade social e cultural, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações (Kishimoto, 1999, p. 73).

Temos que assumir claramente. Não basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de criança” para ser profissional da Educação Infantil. É imprescindível formação específica e qualificada.

A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos (p. 74).

Uma política de formação dos profissionais da Educação Infantil requer que a discussão seja ampla e democrática, que permita e incentive a ampliação do nível de escolaridade em todos os níveis, que a valorização da carreira seja conjugada os processos de formação, que a grande experiência dos leigos seja incorporada e aproveitada, pois não podemos “expulsar os recursos humanos que atuam no sistema” (p. 75). Além disso, a diversidade brasileira deve ser respeitada, sem que a faina da quantidade obscureça a qualidade da

formação desejada e esperada, sem que a “discriminação anule a identidade profissional” (p. 75).

A temática da formação de professores desafia a história da educação entre nós. No caso da Educação Infantil, recentemente alçada à condição fundamental de primeira etapa da Educação Básica, a temática é mais desafiadora ainda. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e os diretores das Faculdades/Centros/Departamentos de educação e/ou equivalentes das universidades públicas, em um fórum chamado de Forumdir, manifestaram-se sobre medidas dos governos Temer e Bolsonaro que, se efetivadas, poderão desconfigurar e descharacterizar a formação inicial e continuada de professores. A Anfope e o Forumdir repudiaram, em dezembro de 2018, a proposta de Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica.

Mais uma vez impera a ausência de postura democrática, expressa nas propostas apresentadas pelo MEC dos últimos dois anos, pois não estabelece qualquer diálogo com as instituições formadoras, em especial com as faculdades de educação das Universidades públicas e com os programas de pós-graduação em educação, desprezando o conhecimento científico produzido no país sobre a formação dos professores e sobre a escola básica brasileira, assim como o faz com as entidades acadêmicas do campo educacional, as entidades representativas dos professores e estudantes (Anfope/ Forumdir, 2018).

Imposições curriculares que não dialogam com estudantes e professores a partir de suas práticas e experiências concretas em cada escola pública

brasileira de Educação Básica atrapalham a vida dos/as professoras. A CF/88 e a LDB/96 consagram o princípio da pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. Só faremos avançar a educação e a formação dos professores se esse princípio normativo da pluralidade for respeitado. A escola deve ser autônoma assim como devem ser autônomas as agências formadoras e seus profissionais. Para isso, é necessário promover “diálogo com os principais atores da formação de professores, os professores e estudantes tanto dos cursos de licenciatura, dentre os quais se destaca a pedagogia, quanto da escola básica a que esta formação se destina” (Anfope/Forumdir, 2018).

O que o Ministério da Educação apresenta para a formação de professores, segundo o documento da Anfope e do Forumdir, retoma, de maneira fragmentada, concepções ultrapassadas e orientadas pela noção de habilidades e competências. O documento oficial parece buscar o desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e isso acentuará o processo de desprofissionalização da carreira docente. O chamado “praticismo”, advogado de forma irrefletida, tende assim à padronização do currículo e fere a autonomia dos centros formadores. Quando gestores simulam diálogo sem realmente efetivar discussões e debates eles estão na verdade agindo de forma autoritária.

Reiteremos a defesa pela manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Parecer CNE/CP n. 2, de 9/6/2015, Resolução CNE/CP n. 2, de 1/7/2015) que expressam os anseios do movimento dos educadores, consolidados na base comum nacional

da ANFOPE, construção histórica desse movimento. Cabe destacar dentre os princípios da base comum nacional, dois explicitamente desconsiderados na proposta ora apresentada, e cuja ausência compromete sua qualidade: (1) a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que não podem ser dissociados do domínio dos conteúdos da educação básica, se ensejamos criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; e (2) a unidade teoria-prática atravessando todo o curso de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional (Anfope/Forumdir, 2018).

Esses dois princípios basilares estão associados à defesa da escola pública, gratuita, estatal, laica, de qualidade, como um direito de todos e “socialmente referenciada nas necessidades formativas das crianças, jovens e adultos brasileiros, e, particularmente, comprometidas com a formação de professores e a valorização do magistério” (Anfope/Forumdir, 2018). Isso supõe não reduzir o fazer docente à mera execução alienada de tarefas e à aplicação de orientações alheias ao cotidiano das escolas em que o professor atua.

Essa atual política pública, que afeta negativamente a formação de professores, repercute também entre aqueles que atuam para formar os profissionais que atuam em creches e pré-escolas. Há ainda pouca clareza em relação ao perfil do profissional desejado para a formação do professor da Educação Infantil. Isso faz com que essa formação, muitas vezes, dependa das práticas de escolarização típicas da formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso,

os cursos ofertados àqueles que pretendem atuar profissionalmente na Educação Infantil quase sempre 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 essa autora, o saber educativo de quem trabalha com os bebês e as crianças pequenas 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 (Kishimoto, 2005; 2011).

Não é possível dissociar a formação dos profissionais da Educação Infantil da história da oferta de vagas para crianças de zero a seis anos em instituições educacionais. Em dois estudos, afastados quase 20 anos entre si, Vieira (1999 e 2017) mostra que o processo de reconhecimento de que a área deve ter organização com características próprias ainda está em construção na sociedade como um todo e entre os próprios educadores. A conquista de uma formação qualificada para todos os professores da Educação Infantil depende da superação do padrão persistente de desigualdade social da oferta que ainda revela trajetórias escolares paralelas, desiguais e piores para os mais pobres. Assegurar um profissional qualificado para o trabalho em todas as creches e pré-escolas do país é condição para organização institucional e curricular que articule as funções de cuidar e de educar, respondendo às múltiplas necessidades das crianças. Para que isso ocorra, é preciso romper com a concepção de que quanto menor a criança, menor pode

ser a qualificação do profissional que dela se ocupa, garantindo formação inicial e continuada específica para quem trabalha ou deseja trabalhar na Educação Infantil (Vieira, 1999; 2017).

Na formação inicial de professores, ainda prevalece uma cultura de polarização entre licenciatura e bacharelado. No caso dos cursos de Pedagogia, essa polarização persiste mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares em 2006, que definem a docência como eixo central da formação do pedagogo (Brasil, 2006). Por que o pedagogo deve ser um licenciado e não um bacharel? Soares (2011) analisa o suposto hermetismo metodológico das disciplinas do bacharelado, orientadas para a pesquisa e a suposta flexibilidade das propostas de formação do professor, norteadas 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 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 análise das dinâmicas de formação e de “transformação” individual e profissional dos professores mostra que esse 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. 114–115). Para muitos professores, assumir-se como profissional da educação, como 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 mudar a si mesmo, formando-se e “transformando-se”. O conflito desse 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, exigindo, inclusive, engajamento físico e corporal.

Saracho (2002) estudou a formação de educadores para a infância nos Estados Unidos e mostrou que com o aumento de modelos de educação da infância também aumentou o número de pessoas envolvidas na implementação dessa ação educativa: educadores, ajudantes e auxiliares. A autora investigou alguns componentes da formação dos educadores: recrutamento e seleção, formação geral, bases profissionais, conhecimentos pedagógicos 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 razão 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.

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 disciplinares. Isso dificulta a construção do perfil do profissional e da formação necessária ao professor que atuará na Educação Infantil, que deve partir do sujeito criança para o conhecimento das disciplinas, e não o contrário.

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 entre as professoras entrevistadas de haver uma busca, na formação continuada, de conhecimentos aos quais elas não tiveram acesso durante a formação inicial. Isso ocorre porque os cursos iniciais são insuficientes para gerar uma prática pedagógica significativa e comprometida. Silva argumenta, em seu trabalho, que somente a reflexão sobre a prática e a integração entre formação inicial e continuada poderão possibilitar mais 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 crianças pequenas. Em diversas instituições, ainda existem profissionais sem qualificação adequada para atuar nessa 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 dialogarem os professores da Educação Infantil com os 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. Já o professor da universidade que atua nos cursos de formação precisa “saber formar” a partir da realidade concreta dos sujeitos que estão em processo de formação. 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 para isso (Silva, 2012). É certo que a formação inicial no âmbito dos cursos de Pedagogia pode contribuir nesse sentido se somadas a políticas públicas arrojadas de atendimento, de construção de projetos curriculares, de estrutura material e humana das instituições e de propostas de avaliação.

A oferta de vagas, a realização de concursos públicos, a contratação das professoras concursadas, a estruturação das escolas, a valorização dos docentes com remuneração digna e planos de carreira, a exigência de formação inicial e continuada, dentre outras demandas e necessidade, não brotam por acaso. Tudo isso depende

de políticas públicas intencionalmente debatidas, definidas, implementadas, avaliadas e, se necessário, reorientadas. No caso da educação dos bebês e das crianças pequenas, as políticas de/para/na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, precisam ser conquistadas, estabelecidas e mantidas. Como mostramos na tabela 03, autores e textos mais citados na base de dados versam prioritariamente sobre a formação docente. Uma formação qualificada também não brota do acaso. Um/a trabalhador/a da educação formado, qualificado e comprometido com a natalidade no sentido que discutimos até aqui participa do esforço de militantes, pesquisadores e gestores que atuam no campo da Educação Infantil para manter e ampliar os direitos das crianças e de suas famílias.

Concluir para continuar

No próximo capítulo analisaremos o direito como condição para a natalidade. Toda criança tem direito ao nascimento biológico e ao nascimento para a vida ativa, que é a vida política na comunidade onde vive. As políticas para a infância devem assegurar os direitos de viver, alimentar, morar, ter saúde, se educar, ter acesso aos bens materiais e culturais necessários à uma vida digna. Autores e textos mais citados na base de dados, que estudam a política como tema de investigação acadêmica apresentados acima, contribuem para o debate mais amplo em torno dos fundamentos das políticas públicas na teoria e na práxis para infância e educação no Brasil. O aprofundamento dos estudos sobre o direito das crianças à educação e à Educação Infantil realizado no capítulo 6 também se soma a esse esforço.

REFERÊNCIAS

ANFOPE/FORUMDIR. *Manifesto da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas (FORUMDIR)*, 14 de dezembro de 2018.

ARENDT, H. *Da Revolução*. São Paulo, Ática e UnB, 1990.

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

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

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

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

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

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

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53–65, dec. 2003.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725–751, out. 2005.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 32–42.

CASTRO, A. M. D. A., & FRANÇA, M. *Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira*. Brasília:

Liber Livro, 2012.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7–18, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2sGrWNA>. Acesso em: 4 jun. 2018.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. *33ª Reunião Anual da Anped, GT7 — Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Caxambu – MG, 2010.

DOURADO, L. F. Uma política de Estado para a carreira na educação básica. *Cadernos de Educação, Brasília*, v. 14, n. 21, p. 132–144, out. 2009.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: vol. 26, n. 92, p. 1013–1038, out. 2005.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/1NlhRNC>. Acesso em: 4 jun. 2018.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203–1230, out. 2007.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61–79, dez. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/2sDyv3K>. Acesso em: 4 jun. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 52–66.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. Pedagogia e a formação de

professores(as) de educação infantil. *Pro-positões*, Campinas, v. 16, n. 3, p. 181–193, set./dez. 2005.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 de mai. 2015.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: Editora n1, 2018.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Papirus, 2011. p. 211–228.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111–140.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Ilustrações de Pedro Pamplona. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR; Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: anais, 1997.

ROCHA, E. A. C. 30 anos da educação infantil na Anped. In: SOUZA, G. (Org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 157–170.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Papirus, 2011. p. 367–384.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2JuHfn2>. Acesso em: 4 jun. 2018.

ROSENBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades — CEERT, 2012. p. 11–46.

ROSENBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25–63, mar. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2kLRyVZ>. Acesso em: 4 jun. 2018.

SARACHO, Olivia. Preparação dos educadores da infância para os modelos de educação da infância nos Estados Unidos. In: SPODEK, Bernard. (Org.). *Manual de investigação em educação da infância*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2002. p. 935–951.

SHIROMA. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

SILVA, I. O.; VIEIRA, L. M. F. *Educação infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2008.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. *A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) — Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2012.

SOARES, A. S. As crianças, suas infâncias e as instituições

de educação infantil: reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt. *In: BORGES; SILVA (Org.). Filosofia da educação e formação de professores: contribuições da filosofia para pensar a educação.* 1 ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017, p. 83–118.

SOARES, Ademilson de Sousa. Infância, natalidade e educação: diálogos com Hannah Arendt. *Educação.* UNISINOS, São Leopoldo, v. 21, n. 1, p. 12–20, abr. 2017. Disponible en http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102017000100012&lng=es&nrm=iso. Accedido en 06 mayo 2025. <https://doi.org/10.4013/edu.2017.211.02>.

SOARES, A. S. *Base de dados da pesquisa sobre os pressupostos epistemológicos das pesquisas para, com e sobre criança, infância e educação infantil entre 2006 e 2016.* Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2018.

SOARES, Ademilson de Sousa. 2012. A autoridade do professor e a função da escola. *In: Revista Educação e Realidade.* Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841–861, set./dez.

SOARES, Ademilson de Sousa. A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 511–532, jul./dez. 2015. Acesso em ago. de 2017.

SOARES, Ademilson de Sousa. As crianças, suas infâncias e as instituições de educação infantil: reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt. *In: SILVA; BORGES (Orgs.). Filosofia da Educação: Arendt, Nietzsche, Mounier e Rousseau.* Jundiaí- SP: Paco Editorial, p. 83–118, 2017a.

SOARES, Ademilson de Sousa. *Hegemonia política e cultural: a escola pública nas páginas do Jornal Estado de Minas.* Belo Horizonte: FaE/UFMG (Tese de Doutorado), 2005.

SOARES, Ademilson de Sousa. Licenciatura *versus* bacharelado: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. *Póesis Pedagógica*, v. 9, n. 1 jan./jun.2011. p.109–123. Acesso em ago. de 2017. DOI: <https://doi.org/10.5216/197>

SOARES, Ademilson de Sousa. A formação do professor da educação básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. *In: Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* vol. 22 n. 83 Rio de Janeiro. apr./june. 2014.

SOARES, N. F. Direitos das Crianças: utopia ou realidade. *In: PINTO, M. E. & ARMENTO, M. J. As crianças contextos e identidades.* Portugal, Universidade do Minho-CEC, 1997.

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis.* v. 07, n. 12. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/view/2100/1780>. Acesso em: dez. de 2014.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 28–39, mar. 1999.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Múltiplas linguagens na educação infantil. *In: CASTRO, Elza Vidal de (Org.). Formação continuada de docentes da educação básica: construindo e reconstruindo conhecimentos na prática pedagógica.* Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 249–256.

CAPÍTULO 6

DIREITO, EDUCAÇÃO E NATALIDADE: DIÁLOGOS COM HANNAH ARENDT

A relação entre o direito das crianças à educação e as políticas públicas que garantem e asseguram esse direito é a preocupação mais geral desse trabalho que tem, dentre outros objetivos, a intenção de apresentar e discutir a relação entre infância e direito em diálogo com o conceito de natalidade formulado por Hannah Arendt (2002, 2004 e 2007). A pesquisa que deu origem a esse texto se inscreve no campo dos estudos que pretendem construir um estado “do conhecimento” ou “da arte”, chamado também de pesquisa sobre pesquisas. Todas as referências e as fontes utilizadas pelos pesquisadores em dissertações, teses, artigos científicos e trabalhos da Anped foram armazenadas em base de dados, que se constituiu em valiosa memória bibliográfica dos estudos para, com e sobre criança, infância e Educação Infantil.

A busca de dissertações e teses no portal da *Capes*, a pesquisa de trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais disponíveis no site da Anped e a consulta de artigos científicos em revistas disponíveis no portal *Scielo* foram realizadas a partir das palavras-chave “criança”, “infância” e “educação infantil”. A Educação Infantil, oferecida para crianças de zero a cinco anos e oito meses, é entendida como a primeira etapa da Educação Básica, conforme definido na legislação brasileira. A palavra “criança” se refere à experiência concreta de cada criança como sujeito sócio-histórico e cultural. Já o termo “infância” é

entendido como uma categoria conceitual e abstrata. No entanto, de acordo com Pinto e Sarmento (1997), o conceito de infância não tem significado óbvio e não corresponde a uma categorização natural e/ou universal.

O mapeamento bibliográfico realizado pretende somar-se aos trabalhos já realizados por Rocha (1999, 2010 e 2011). A autora revelou em suas pesquisas sobre a Educação Infantil que a memória das pesquisas desse campo de investigação compõe-se de estudos oriundos de múltiplas abordagens metodológicas e de diversos aportes teórico-conceituais. Pesquisas sobre pesquisas ou as pesquisas que visam construir um estado da arte e/ou um estado do conhecimento possibilitam, de alguma forma, a compreensão de confrontos, disputas, recomposições e consensos de cada campo em estudo.

Nesse sentido, Romanowski, Ens (2006) e Ferreira (2002) mostram a importância de mapear e discutir as dimensões fundantes de razões, motivos e interesses que mobilizam um coletivo de pesquisadores através da produção de inventários, da descrição e da apresentação da produção científica de um determinado campo acadêmico. Esse tipo de investigação, segundo as autoras, possibilita a identificação de temas mais pesquisados, a análise de abordagens, o debate de questões metodológicas, evidenciando recorrências, contribuições e pertinências das produções em exame. O balanço geral das pesquisas de uma área científica permite ainda analisar as opções preteridas e os caminhos escolhidos pelos pesquisadores em um contexto histórico específico.

A problematização teórica e empírica dos trabalhos realizados é, segundo Charlot (2006), uma exigência intrínseca à produção do conhecimento científico. No caso das pesquisas em educação, a responsabilização de quem investiga depende da consideração dos pontos de partida e da recuperação da memória da investigação

proposta. Esse autor sustenta que nas ciências da educação, como também nas ciências humanas em geral, o conhecimento avança a partir das perguntas que mobilizam o início das pesquisas, ou seja, só é possível avançar propondo novas formas de começar a partir um ponto de apoio consolidado que é a memória coletiva de cada campo específico de pesquisa.

Nesse ponto, há uma interlocução com o conceito de natalidade de Hannah Arendt, pois, para essa autora nascemos para o mundo público quando somos capazes de propor e de iniciar novas formas de começar e recomeçar a partir da relação que estabelecemos com aquilo que já foi vivido e que já é sabido, e conhecido, entre tradição e novidade, conforme argumentamos acima principalmente no capítulo 3 deste livro digital (ebook). O diálogo com as conquistas do passado e com as perspectivas de futuro deve, assim, orientar a caminhada de investigação antes, durante e depois de iniciada a pesquisa. Ainda na trilha de Charlot (2006), observa-se que a problematização dos pressupostos teóricos e metodológicos que embasam essa memória coletiva pode qualificar a indicação de novas propostas de pesquisa e novos projetos de ação.

No entanto, os autores Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) alertam que a efervescência da produção no campo educacional não pode significar apenas e tão somente a proliferação indiscriminada de estudos meramente exploratórios e/ou descritivos; a pulverização de temas irrelevantes; a adoção açodada de modismos teórico-metodológicos; a busca apressada de imediata aplicabilidade de resultados; e a divulgação acanhada dos resultados com pouco impacto nas práticas cotidianas. Assim, os autores destacam a importância de articular as pesquisas empíricas a uma base teórica consistente, pois sem referências claramente estabelecidas, o pesquisador tem dificuldade de elaborar

e de interpretar os dados empíricos de sua coleta.

Do ponto de vista teórico, o trabalho se ancora nas reflexões de Rocha (1999), Ferreira (2002), Romanoski e Ens (2006), que destacam a importância da realização de pesquisas sobre pesquisas de um campo investigativo. Do ponto de vista empírico, nos reportamos à base de dados da pesquisa mais ampla da qual participamos e que apontou os pressupostos epistemológicos das pesquisas para, com e sobre criança, infância e Educação Infantil. Recortamos da base de dados os autores e os textos mais citados que analisam especificamente a relação entre direito, infância e educação, problematizando essa produção a partir do conceito de natalidade formulado por Hannah Arendt (2002 e 2007).

A discussão proposta sobre a relação entre direito, infância e natalidade é de natureza teórica e está ancorada em referencial bibliográfico. O objetivo do trabalho é apontar alguns pressupostos das pesquisas que relacionam direito e educação, problematizando possíveis contribuições de autores e textos dos dois campos de estudo a partir do pensamento de Hannah Arendt (2002, 2004, 2007 e 2009). Quais são os autores e textos do campo do direito mais referenciados na bibliografia utilizada, nas dissertações, teses, nos trabalhos da Anped e em artigos científicos e que podem ser considerados os pressupostos das pesquisas sobre infância, direito e educação? Conforme afirmado acima, após a constituição da base de dados da memória bibliográfica dos estudos sobre criança, infância e Educação Infantil, identificamos as referências mais citadas e que fundamentam o sentido de legislações e normas que garantem o direito de todas as crianças à educação, que é a condição para a natalidade de todas elas. A educação possibilita um “segundo nascimento” para a cidadania e para a ação política no mundo comum dos homens e das mulheres.

O mapeamento dos pressupostos das pesquisas partiu da constatação de que existe um hiato entre os direitos proclamados e a realidade vivenciada pelas crianças em nosso país que não difere daquela apontada em recente relatório de pesquisa da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a violência contra as crianças no mundo. Essa pesquisa, coordenada pelo professor Paulo Sergio Pinheiro (2006), aponta *hábitos, valores e costumes* de povos e de regiões do mundo que são condenáveis por estarem fundados em práticas desumanas e degradantes. O princípio universal da não violência, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, esbarra em práticas “culturais” recorrentes de violência, agressão e abuso contra as crianças. Eis o dilema expresso por São Paulo: “eu quero fazer o bem e continuo a fazer o mal”, dito literalmente na citação bíblica na Carta de Paulo aos Romanos 7:19–20: “Porque não faço o bem que quero, mas o mal que não quero, esse faço. Ora, se eu faço o que não quero, já o não faço eu, mas o pecado que habita em mim.” (Bíblia Sagrada, 2025, p. 1058). Paulo completa que queremos pela força do espírito de Deus em nós e não fazemos pela força do pecado da carne.

Já sabemos e comunicamos ao mundo todo que a criança tem direitos inalienáveis. Sabemos que há práticas históricas de exclusão, marginalização e violência contra as crianças e que as ignoram como sujeitos de direito. No entanto, mesmo sabendo precisamos proteger e garantir o direito das crianças, não encontramos ainda mecanismos para efetivar esse direito e para punir aqueles que insistem em não o respeitar.

O direito de todas as crianças à proteção e à educação é um desses importantes mecanismos para enfrentar, superar e/ou mitigar a violência contra as crianças no Brasil e no mundo. Nesse sentido, o trabalho que analisa as pesquisas sobre direito e infância à luz do conceito

de natalidade de Hannah Arendt, pretende contribuir para a compreensão da oferta educacional às crianças brasileiras de zero a cinco anos e oito meses de idade, crianças em idade de frequentar a Educação Infantil que é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

O atendimento educacional à primeira infância é estratégico nesse sentido. No mundo, de acordo com a ONU (Unicef, 2015), a cada segundo nascem três crianças. Isso quer dizer que nascem no mundo 180 (cento e oitenta) crianças por minuto. As crianças representam 28,5% dos humanos na terra, ou seja, dos 7 (sete) bilhões de humanos no planeta terra, aproximadamente 2 (dois) bilhões são crianças. No Brasil, como mostra o estudo da ONU (Unicef, 2015), nascem 321 (trezentos e vinte e um) bebês a cada hora. Destes, nascem em média 5 (cinco) bebês por minuto, ou seja, nasce 1 (um) bebê a cada 11 (onze) segundos. Do total de 195 milhões de brasileiros, aproximadamente 60 milhões são crianças e adolescentes. Entre nós e em muitos outros países, as crianças sofrem com iniquidades e injustiças. Se nada for feito, cerca de 69 milhões de crianças menores de 5 (cinco) anos morrerão até 2030; aproximadamente 167 milhões de crianças viverão na extrema pobreza; e 60 milhões de crianças em idade escolar estarão fora da escola (Unicef, 2015).

O direito à educação e às políticas públicas que asseguram esse direito são fundamentais para a superação desse quadro de injustiças. Campos (1997) aponta que, no Brasil e no mundo, os programas de Educação Infantil repercutem positivamente no percurso escolar das crianças de diversas origens culturais, sociais e étnicas. A pesquisa da autora sobre a oferta de Educação Infantil na América Latina, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha indica que a “educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas educacionais que mais retribuem à sociedade os recursos nela investidos”

(Campos, 1997, p. 113).

Nas políticas educacionais brasileiras, dois movimentos marcaram a conquista pelo direito à Educação Infantil para além das políticas assistencialistas voltadas para as crianças de famílias mais pobres: o movimento pelos direitos das crianças e dos adolescentes; e o movimento de mulheres em luta por creches. As conquistas obtidas na Constituição de 1988 decorrem da força e do impacto das lutas desses dois movimentos. De acordo com Campos (1997), há fortes razões de ordem social e econômica para a oferta de Educação Infantil. No entanto, há também razões de ordem política. Em que sentido a garantia do direito da criança à educação pode assegurar a natalidade dela no mundo, como entrada livre na esfera comum da liberdade política? Matriculamos as crianças na Educação Infantil fazendo uma escolha livre ou obedecendo a força impositiva da necessidade?

Hannah Arendt (2002 e 2007) argumenta que nascemos para o mundo comum quando a necessidade não toma o lugar da liberdade. Enquanto a liberdade é fruto de uma escolha refletida e argumentada, a necessidade é fruto de uma urgência inadiável que exige satisfação imediata. Quando a decisão de matricular o bebê e a criança bem pequena na escola diz respeito ao direito da criança que, além de membro da família, é um habitante do mundo, a responsabilidade do adulto aumenta. No caso da Educação Infantil, o que faz o Estado estabelecer a matrícula obrigatória das crianças? Razões de ordem econômica, social ou política? O que faz a família matricular seus filhos bem pequenos? Expectativa individual, social, econômica ou política? Hannah Arendt (2002 e 2007) reconhece e argumenta que os problemas educacionais são complexos e fazem, muitas vezes, que os conflitos advindos da esfera social das demandas da economia e do trabalho se

sobreponham à esfera pública do mundo comum dos homens e à esfera privada vivida na intimidade das famílias.

Para fazer valer o direito da infância à natalidade, a educação deveria, ao mesmo tempo, proteger as crianças do mundo e prepará-las para entrarem na esfera pública desde a mais tenra idade. Isso porque, segundo Arendt (2002 e 2007), a educação situa-se em campo intermediário entre o domínio privado do lar e o domínio público do mundo, contribuindo para que as novas gerações transitem da família para o mundo e deste para aquela. Essa transição deve ocorrer, entretanto, de forma gradual, protegendo e desafiando a criança. Ao proteger, evitamos o risco. Ao desafiar, fortalecemos a coragem. Como as pesquisas nos ajudam a compreender e a problematizar o direito das crianças e das famílias ao atendimento educacional e escolar desde a Educação Infantil? Como reafirmar e defender os direitos das crianças diante da crise histórica que estamos vivendo da concepção segundo a qual todos temos direito a ter direitos?

Há uma onda mundial de perda de direitos (Bauman, 2005; Piketty, 2014; Bergoglio, 2015; Cury, 2017). Nessa onda, as crianças continuam a ser o grupo social que mais sofre com a falta de respeito aos seus direitos. O nascimento das crianças a cada dia desafia a pesquisa e o pensamento, e o direito delas à educação deve ser ardorosamente defendido. Cury (2017) mostra, em diálogo com Bergoglio (2015), Bauman (2005) e Piketty (2014) que, no mundo atual, lixo humano e lixo urbano são corolários da acelerada, assimétrica, desigual e antiecológica globalização em que megaestruturas tecnológicas provocam a intensificação “inaudita das trocas comerciais, da produção de bens e serviços a partir de múltiplos polos econômicos; da aceleração das comunicações e informações em tempo real; das trocas

culturais" (Cury, 2017, p. 16) em que as pessoas e seus direitos são, no final das contas, o que menos contam.

Como autores que pesquisam no campo do direito e dos direitos humanos podem nos ajudar nessa discussão? Por que, no caso dos direitos da criança, é importante retomar as contribuições da literatura? Cury (2017) situa a questão do direito à educação no contexto das agendas internacionais e das práticas educacionais nacionais. Segundo esse autor, para que o direito da criança à educação não perca seu sentido no ambiente de crise profunda da democracia pela qual estamos passando, é preciso manter acesa a chama da defesa dos direitos civis, políticos, econômicos e sociais, resistindo frente às tendências homogeneizadoras dos fluxos de capital que buscam isolar as pessoas, sobretudo aquelas que acompanham as correntes migratórias ou que vivem nas periferias urbanas. De todas as pessoas das periferias e envolvidas nas migrações, as crianças são aquelas que mais padecem pela falta de direitos.

O mundo do capital, assentado na lógica do resultado, não combina com a lógica do direito que mobiliza agentes pedagógicos e autoridades públicas em prol da educação como direito de todos e como dever do Estado, da família e da sociedade. É porque temos o direito à educação, por exemplo, expresso na legislação que reivindicamos a efetivação desse direito com qualidade. A resposta a essa reivindicação exige a ampliação de investimentos. O contexto político aponta, entretanto, no sentido contrário. Aponta no sentido da redução dos recursos públicos para a educação. Além disso, a onda de "desdemocratização" que assola o mundo visa a esvaziar a democracia de sua substância e de seu conteúdo, sem extinguí-la formalmente. Isso nos faz ver o quanto é imperioso resistir e defender o direito a ter direitos (Cury, 2017).

A compreensão e a recuperação do amplo

movimento pela conquista do direito a ter direitos é importante quando se pretende fazer frente e resistir a essa grande onda mundial de perda de direitos. Bobbio (2004) discute a era dos direitos a partir da afirmação e do avanço dos chamados direitos humanos e do estado democrático de direitos. Nesse Estado, os governados, além de deveres, conquistam direitos. Conquista que, de acordo com esse autor, pode ser resumida em dois momentos distintos.

Em um primeiro momento, ocorre na história a positivação dos direitos e do valor da pessoa humana reconhecida e expressa nas Declarações de Direitos, gerando pelo mundo uma generalização do princípio da igualdade e do seu corolário lógico que é o princípio da não discriminação. Em um segundo momento histórico, foi possível observar a internacionalização da noção de direitos humanos com a Declaração Universal de 1948, o estabelecimento das normas de Direito Internacional Público e, como sucedâneo dessa ampliação da conquista de direitos, ocorre o processo de especificação de direitos que deixa de levar em conta apenas os destinatários genéricos, como o ser humano e o cidadão em geral, para cuidar de pessoas em situação concreta — o idoso, a criança, a mulher, o deficiente etc. (Bobbio, 2004).

A partir das reflexões de Bobbio (2004) podemos apontar cinco gerações dos direitos fundamentais. A primeira geração de direitos surge no contexto da Revolução Francesa e são direitos inerentes à individualidade assentados no princípio da liberdade. A segunda geração está relacionada ao contexto da Revolução Industrial e ao final da Grande Guerra Mundial, e são inerentes aos interesses coletivos, exigindo ações positivas do Estado no sentido de assegurá-los. A terceira geração de direitos, assentada na dignidade da pessoa humana, visa à promoção da eficácia horizontal dos

direitos fundamentais, reconhecendo que alguns grupos devem ser protegidos porque podem sofrer opressão e violência do Estado ou de outros grupos particulares. A quarta geração visa garantir direitos relativos à democracia, informação, pluralismo, globalização e futuro da cidadania. Finalmente, a quinta geração de direitos está relacionada ao surgimento da sociedade virtual, da era digital e da utilização em larga escala das tecnologias e da internet.

Para reivindicar e exigir o direito a ter direitos, é preciso que o nosso primeiro nascimento biológico se transforme em nossa segunda natalidade que ocorre na ação política. Chegamos ao mundo como animais, mas é como sujeitos políticos que nascemos para o mundo comum dos homens. A chegada cada vez mais cedo das crianças às instituições de Educação Infantil significa a ampliação das possibilidades de natalidade e de vida livre para crianças ou significa adestramento do corpo e submissão da alma aos ditames das razões econômicas e sociais do mercado que cada vez se impõem sobre as famílias? O diálogo com as ideias Hannah Arendt pode nos fazer repensar o sentido que estamos atribuindo ao direito, às crianças, a suas infâncias e às instituições de Educação Infantil no Brasil e no mundo.

O conceito de natalidade de Hannah Arendt (2002 e 2007) nos ajuda a situar a importância da criança, de suas infâncias e da escola na sociedade contemporânea. Ao recebermos os infantes que nascem precisamos mostrar a eles que mundo é esse no qual viverão. Arendt nos adverte que quem “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). Por isso mesmo, segundo essa autora, para manter o que há de revolucionário na criança, a educação tem que

ser conservadora. Isso mesmo. Para Arendt, a força revolucionária presente na criança será mantida se formos capazes de protegê-la e de ensiná-la sobre como o mundo cada vez mais globalizado chegou a tornar-se o que ele é e sobre as possibilidades reais ou imaginárias de transformá-lo.

O mundo globalizado é uma fábula ilusória, um desastre perverso ou uma possibilidade de encontro solidário dos povos? Segundo Santos (2006) e Cury (2017), dentre outros, a perda acelerada de direitos de amplas parcelas da população do globo mostra que a solidariedade diminui a cada dia e a fábula se desfaz diante do crescimento perverso do capital financeiro que concentra renda, provocando a destruição da natureza e o aumento da pobreza no mundo. Diante da real globalização, como as crianças vivem suas infâncias? Como seus direitos podem ser garantidos e preservados? Como assegurar o direito das crianças à natalidade, tanto física e biológica quanto política e cultural, conforme Arendt (2002 e 2007)? Para refletir em torno dessas questões no contexto da globalização, percorremos a base de dados da pesquisa sobre pressupostos e identificamos autores e textos mais citados que podem ser considerados os pressupostos das pesquisas que relacionam direito, criança e infância.

Na era globalização, sabemos que as crianças são as que mais sofrem com a perda de direitos. Se, por um lado, a ilusória fábula do mundo globalizado torna-se, para as crianças, um desastre perverso, por outro, a própria relação paradoxal das crianças com a materialidade concreta do mundo contemporâneo, como as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), por exemplo, nos fazem vislumbrar possibilidades de ações solidárias e humanizadoras. Aprendemos com as crianças a reinventar novas maneiras de ser e de viver. As crianças insistem em nascer em um mundo

que insiste em destruir a natureza e as possibilidades de vida igualitária e livre. Esse trabalho, ao problematizar a relação entre direito, infância e natalidade, pretende reafirmar o direito de todas as crianças à igualdade, à liberdade e à fraternidade.

Dentre todos os autores e seus respectivos textos mais citados na base de dados, e que contribuem para a análise da relação entre direito, infância e natalidade, apresentamos três grupos principais. Na tabela 04, indicamos um grupo de autores e textos que fazem refletem sobre o processo histórico de *conquista de direitos*; na tabela 05, está incluído o grupo de autores que embasam os estudos que analisam a inscrição dos direitos nas *leis nacionais e internacionais*; e, finalmente, na tabela 06, apresentamos o grupo de autores e textos que discutem a conquista do *direito à Educação Infantil*. Cada grupo de autores e texto está apresentado em ordem alfabética e não pela quantidade de vezes que os autores são citados e aparecem na base de dados. Partimos dos autores e de seus textos mais citados e entendemos não ser necessário e nem mesmo conveniente estabelecer uma hierarquia quantitativa entre eles. São autores e textos apresentados a seguir nas tabelas 04, 05 e 06, que podem ser considerados como pressupostos das pesquisas sobre direito e educação no Brasil.

A natalidade e a conquista do direito à educação

A conquista de direitos e o reconhecimento dos direitos humanos decorrem de um longo processo histórico (Bobbio, 2004) e precisam ser constantemente defendidos para que sejam garantidos e ampliados (Estevão, 2006; 2007). Para isso, conforme Candau (2000), é importante que diferentes grupos e classes

sociais estejam mobilizados e conscientes que a história dos direitos não caminha em linha reta. Há momentos de avanços e de recuos. No campo especificamente educacional, a articulação entre direitos à igualdade e à diferença (Cury, 2002) e a reconfiguração do sentido da escola para coletivos populares, que são historicamente excluídos do acesso à educação (Arroyo, 2009), são as condições para a conquista e a manutenção do direito a ter direitos.

Tabela 04 – Autores e textos mais citados que discutem a conquista de direitos

Autores	Textos
Arroyo (2009)	A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação do direito
Bobbio (2004)	A era dos direitos
Candau (2000)	Educação em direitos humanos
Cury (2002)	Direito à educação: direito à igualdade e direito à diferença
Estevão (2006)	Educação, justiça e direitos humanos
Estevão (2007)	Direitos humanos, justiça e educação

Fonte: Base de dados da pesquisa (Soares, 2018).

A afirmação do direito das crianças emerge dentro de um amplo movimento histórico em prol dos direitos do homem. A defesa de uma sociedade fundada no direito a ter direitos é indissociável da defesa da democracia e

da paz. De acordo com Bobbio (2004), o direito, fundado na justiça, e o poder, fundado na legitimidade, são os dois lados de uma mesma moeda. Se é possível imaginar direito sem democracia não é possível supor democracia sem direito, pois esta exige normas para a aquisição e o exercício do poder. O regime democrático, porque conta as cabeças e não corta as cabeças, estabelece os direitos humanos — um consenso historicamente construído — como mecanismo para distribuir e limitar o poder e para o enfrentamento das guerras e do terror. Bobbio (2004) enfatiza que a democracia reconhece a dignidade ontológica de cada pessoa humana que tem direito a ter direitos como um meio para conter o risco do abuso do poder. A concretização dos direitos, no âmbito da sociedade capitalista, enfrenta uma tensão difícil de ser equacionada entre a herança liberal dos direitos civis e a herança socialista dos direitos socioeconômicos. Além disso, há ainda o risco da guerra de extermínio nuclear e a condenação de grandes massas humanas à fome que sinalizam a morte da recém-nascida prematura da chamada Era dos Direitos.

Com o fim eminente da democracia fundada no direito a ter direitos, a pesquisa de Estevão (2006 e 2007) revela que a globalização neoliberal cresce como uma espécie de “neofeudalismo”, em que centros de poder são cruzados e sobrepostos, mobilizam e dissolvem a topografia dos Estados nacionais, valorosos e renitentes bastiões de processos interativos, de promoção da justiça e da garantia dos direitos humanos. Essa globalização “neofeudal” tende a diluir fronteiras, afrouxar identidades e acentuar novos *apartheids* sociais. O sistema capitalista que apregoa diversidade e liberdade é o mesmo que impossibilita a promoção da igualdade e o reconhecimento das diferenças de gênero, etnia, raça, sexo, religião, classe etc. Do ponto de vista daqueles que defendem a manutenção de direitos,

não basta a defesa genérica dos direitos humanos. Subjetividades transgressivas, fundadas em utopias realistas e emancipatórias, dialogam e revigoram a positividade da metanarrativa dos direitos humanos. No entanto, a defesa abstrata dos direitos, longe da situação concreta vivida pelas populações pobres e periféricas, não pode nos paralisar diante das grandes injustiças sociais, econômicas e culturais que insistem em crescer (Estevão, 2006; 2007).

Na América Latina, a coexistência de políticas neoliberais predatórias, que debilitam a sociedade civil e faz crescer a exclusão social, com as experiências traumáticas de ditaduras e de governos autoritários, que impedem a participação popular na construção da democracia, dificulta ainda mais a ampliação da consciência em torno da cultura de defesa dos direitos humanos. Para superar essa situação regional, seria importante trabalharem prol da força política dos sujeitos de direitos para enfrentarem a cultura paternalista e autoritária; pela formação de sujeitos coletivos e de atores sociais capazes de influenciar nas decisões e nos processos sociais e políticos organizando mobilizações e lutas; pelo rompimento da cultura de silêncio e de impunidade em relação a acontecimentos passados de terror, repressão e tortura que se abateram sobre a população destruindo identidades e ampliando o medo (Candau, 2000). A educação escolar, quando combate o autoritarismo e reforça identidades, contribui para que os sujeitos se mobilizem e lutem em prol do direito a ter direitos.

A conquista pelo direito à educação cresce desde o século XIX, a partir das lutas em prol de uma sociedade democrática assentada na igualdade de condições sociais e na igualdade de oportunidades. A gênese de um direito começa, segundo Cury (2002), primeiro como uma exigência social que se afirma para, em

seguida, se tornar um direito positivo. Paulatinamente, foi-se ampliando a noção de que a educação forma para a cidadania e o exercício da cidadania. Ao oferecer educação, o Estado estaria assegurando uma condição universal para o usufruto dos direitos civis e vice-versa, pois a educação seria um pré-requisito para o gozo da liberdade civil. Nesse sentido, a escola primária obrigatória expressa, de acordo com Cury (2002), o reconhecimento e a afirmação, por parte da sociedade, da necessidade de ter uma população educada.

A garantia dos direitos sociais da cidadania durante o século XX passaria, então, pela oferta por parte do Estado de uma educação primária universal, pública e gratuita. O próprio movimento operário assume a bandeira da educação escolar como forma de obter ganhos sociais e individuais, tais como votar, ser votado, ter acesso aos bens culturais e poder participar conscientemente de espaços sociais e políticos. Gradativamente, a educação passa a ser reconhecida como um direito civil, que pertence ao indivíduo; um direito político, que assegura a participação nos destinos da comunidade; e um direito social, que garante uma igualdade básica entre todos os homens. Ao garantir escola pública, obrigatória e gratuita para todos, o Estado oferece condições para diminuir as desigualdades existentes e para evitar o crescimento de privilégios (Cury, 2002).

A especificação de direitos, fundada no direito às diferenças de raça, classe, idade, gênero etc., faz hoje acentuar as tensões entre igualdade e diversidade. "A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade" (Cury, 2002, p. 255). No entanto, nos países colonizados, por exemplo, há forte herança de desigualdades, preconceitos e discriminações sociais, étnicas e de gênero que são incompatíveis com os direitos civis. O pouco peso atribuído à educação ao

longo do tempo nesses países acentuou hierarquias e estratificações sociais fazendo com que a inscrição positiva e expressa do direito à educação nas leis nacionais fosse fruto de árdua luta. Mesmo com a conquista legal, nesses países, a pirâmide educacional acompanha a pirâmide da desigualdade social, evidenciando a importância de que os direitos sejam declarados expressamente na legislação.

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado (Cury, 2002, p. 259).

Atualmente, as mulheres, as crianças, os idosos, os deficientes, os negros, os indígenas, as comunidades LGBTs, dentre outros, mobilizam-se e reivindicam a especificação de novos direitos e o direito à educação “passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política” (Cury, 2002, p. 261). A educação passa a ser vista como estratégica para a redução das desigualdades e das discriminações, possibilitando uma aproximação pacífica entre as classes sociais e os povos de todo o mundo, garantindo liberdade e igualdade para todos.

Entretanto, parece que caminhamos um passo para frente e dois passos para trás. Políticas públicas educacionais, até bem intencionadas e visando

promover a qualidade da educação, ameaçam, segundo Arroyo (2009), o direito à educação e reforçam práticas históricas de segregação e de exclusão. Avanços consolidados na legislação e nas políticas, e nas práticas educativas de afirmação da igualdade e de reconhecimento das diferenças, estão sendo ameaçados pelo retorno das escolas aos rituais e às estruturas de segregação presentes no sistema escolar. A avaliação externa e em larga escala da escola, dos alunos e dos professores forja artificial e burocraticamente supostos critérios de “igualdade meritocrática” e representa um retrocesso ao indicar uma postura de segregação assumida como política nacional de Estado. O direito à educação, direito de sermos iguais na diferença, fica, segundo a política de uma e mesma avaliação para todos, condicionado ao sucesso esperado nas provas. A velha cultura política reacionária e conservadora, que se imaginava já afastada, reage aos avanços conquistados na garantia do direito à educação para todos e conta, para isso, com o apoio desavisado de muitos de nós. Por isso, os movimentos sociais e populares devem ser chamados à luta e à resistência (Arroyo, 2009).

Adotar a política de avaliação em larga escala como os conservadores estão propondo e praticando é o mesmo que admitir a marginalização de coletivos populares e justificar a chamada inclusão-excludente. Aceitar a métrica avaliativa proposta é cair no jogo de confrontar os coletivos populares entre si: escola “A” melhor que a escola “B”, projetos pedagógicos da escola “C” melhores que projetos “D”, favela “E” melhor que “F”, cidade “G” melhor que “H” etc. Os resultados dessa métrica, ao serem divulgados pela mídia e pelas redes sociais, por exemplo, fazem os fracassados serem expostos à vergonha nacional como “incultos, ignorantes, iletrados, não merecedores do pertencimento ao coletivo nacional moderno, civilizado, culto, letrado” (Arroyo, 2009, p. 137).

O uso e o abuso do vexame público ganham contornos antes não imaginados. A reprovação, que era da esfera do aluno e da família, é agora superdimensionada, ficando os coletivos populares execrados em público. Nessa luta política, “não há lugar para inocentes, científicos e neutros processos estatísticos. Os efeitos classificatórios dessa política não são éticos” (*idem*, p. 138).

Na medida em que as provinhas e provas nacionais e estaduais têm como foco esses coletivos e na medida em que se expõem ao julgamento nacional seus fracassos, sai fortalecida a cultura política que legitimou sua reclusão e marginalização, porque inferiores, selvagens, incultos, ignorantes, irracionais e imorais. A reação da mídia conservadora ao expor seus fracassos escolares está lhes dizendo: continuem na outra margem, no seu lugar, enquanto não provarem sucesso, desempenho em racionalidade, conhecimento, leitura, cultura, valores, moralidade (Arroyo, 2009, p. 140).

O direito de todos à educação fica, segundo Arroyo (2009), ferido de morte. Culpar a mídia conservadora pela má utilização dos resultados é uma ingenuidade política e administrativa. O problema está na própria política de avaliação que fere o direito de todos à educação em nome de “salvar a qualidade”. O problema, afirma o autor, são os próprios dados e não apenas o seu uso conservador. A mesma métrica que mede o aluno e a escola mede também os professores. A escola dos pobres é mal sucedida porque os professores dessas escolas também são pobres. A grande mídia reverbera que a baixa qualidade da escola pública decorre da má qualidade dos mestres que lecionam na escola pública, porque não conseguiram aprovação em vestibulares

exigentes. São pobres os professores dos alunos pobres das escolas pobres. A origem social dos fracassados explicaria, nessa perspectiva, o insucesso e o mau desempenho desses coletivos populares. Isso é mais um sinal do fim da Era dos Direitos em que todos os cidadãos têm direito a ter direitos (Arroyo, 2009).

A relação tensa entre a lei declarada e o direito garantido

O reconhecimento dos direitos específicos de todas as crianças ganha força em vários países do mundo e são materializadas em "Declarações", "Convenções", "Acordos", "Tratados", "Leis", "Normas" etc. Na educação, conforme analisado por Arroyo (2009), há uma tensão entre o direito universal da escola para todos e as demandas por uma escola de "qualidade" marcada pela meritocracia. Na sociedade como um todo, Dallari e Korczak (1986) mostram que as crianças devem ser respeitadas em seus direitos. As políticas públicas voltadas para a infância, de acordo com Marcílio (1998), devem buscar efetivar os direitos das crianças que, embora declarados, são frequentemente negados. Monteiro (2006) analisou a postura dos adultos que em nome de proteger acabam impedindo a liberdade e negando a alteridade das crianças. O respeito pela criança cidadã exige o reconhecimento de seu direito de participar e de decidir sobre seu destino e o destino das comunidades (Soares, 2000). No Brasil, a Constituição Federal de 1988, o ECA de 1990 e a LDB de 1996 asseguram direitos das crianças que devem ser assumidos por todos (Campos, 1999). Para isso, é fundamental o engajamento das famílias, da sociedade civil e do Estado, no sentido de fazerem valer o que está garantido na legislação. Segundo Bazílio (2008), é preciso que todos compreendam e assumam que as crianças têm necessidades e demandas específicas e que seus direitos não podem depender de boa vontade

ou de circunstâncias favoráveis. A tabela 03 apresentada abaixo mostra autores e textos que discutem aspectos da legislação que asseguram os direitos das crianças para além da boa vontade de sujeitos bem-intencionados.

Tabela 05 – Autores e textos mais citados que discutem direito e legislação

Autores	Textos
Bazílio (2008)	Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
Campos (1999)	A mulher, a criança e seus direitos
Dallari; Korczak (1986)	O direito das crianças ao respeito
Marcílio (1998)	A lenta construção dos direitos da criança brasileira
Monteiro (2006)	A educação e os direitos da criança
Soares (2000)	Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação

Fonte: Base de dados da pesquisa (Soares, 2018).

Os direitos das crianças que temos hoje consagrados na legislação foram frutos de um longo processo histórico que envolveu muitas lutas. No ano de 1924, em Genebra na Suíça, a Assembleia da Liga das Nações adotou os Direitos da Criança e, no ano de 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração dos Direitos da Criança. Segundo Dallari e Korczak (1986) foi outorgado a toda criança prioritariamente o direito de ser protegida,

o direito de não ser discriminada por qualquer razão, o direito de nascer, ter um nome e uma nacionalidade. As crianças, inclusive as deficientes, terão direito ainda a previdência social, saúde, alimentação, moradia, lazer e educação. Toda criança, como sinal de um recomeço da humanidade, deve ser sempre amparada e tratada com respeito e dignidade, impedindo sua coisificação. Toda criança tem direito de pensar, sentir, querer, viver e sonhar. Para assegurar esses direitos, os autores mostram que temos que deixar de menosprezar, de desconfiar, e de agir com má vontade em relação à criança. Para isso, é imprescindível, sobretudo, respeitar a criança reconhecendo o direito que ela tem de ser o que é.

A afirmação do direito das crianças, de acordo com Marcílio (1998), está relacionada ao contexto histórico de conquista dos direitos da classe trabalhadora e de diferentes grupos sociais, passando pelos direitos à liberdade, à igualdade, à paz e à fraternidade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é um marco importante nesse processo. Com os avanços na medicina e nas ciências jurídicas, psicológicas e pedagógicas, as necessidades das crianças foram reconhecidas e isso levou à declaração de seus direitos específicos. A Declaração dos Direitos das Crianças, aprovada pela ONU em 1959, reafirmou a importância de se garantir o direito a ter direitos com universalidade, igualdade e objetividade. Pela primeira vez na história, a criança passa a ser considerada prioridade absoluta e a ser reconhecida como sujeito de direitos. O estudo de Marcílio (1998) mostra que a *Convenção* da ONU de 1989, o *Encontro Mundial pela Criança* em 1990, o *Congresso Mundial contra a exploração sexual* de 1996, a *Cúpula* sobre crianças e meios de comunicação em 1996 e a *Cúpula* sobre trabalho infantil em 1997 marcam momentos relevantes desse amplo movimento mundial em prol dos direitos das crianças.

A *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*

foi aprovada por aclamação no ano de 1989, sinalizando de forma emblemática, uma mudança profunda na história das representações da infância, conforme revela a pesquisa de Monteiro (2006). O reconhecimento, mesmo tardio, da criança como um sujeito de direitos representou, do ponto de vista legal, uma libertação das crianças. Isso porque os textos declaratórios em nível mundial de 1924 e 1959 indicavam tão-somente princípios genéricos de proteção, não significando um estatuto jurídico específico e libertador para as crianças. Com a Convenção de 1989, as crianças assumem o estatuto de cidadãs em função dos direitos à proteção e à liberdade. Como membros de uma sociedade democrática, as crianças são reconhecidas como iguais a todos os outros cidadãos e como portadores dos mesmos direitos. No entanto, a autora mostra que a alteridade da criança gera inquietações para a cultura adulta que insiste em proteger sem libertar as crianças, fazendo com que a efetivação dessa cidadania no espaço da educação, por exemplo, continue ainda difícil de assegurar. Reconhecer as crianças como cidadãs significa assumir e possibilitar a todas elas uma real trajetória de subjetivação infantil que transita da condição de ser em devir para a condição ser em desenvolvimento que todas elas — e também os adultos — vivenciam.

A tensão entre direitos à proteção e direitos à participação é central na intenção almejada de assegurar o direito às crianças, segundo o estudo de Soares (2000). A retórica adulta que aparentemente defende as crianças camufla, muitas vezes, seu objetivo de mantê-las à margem dos direitos da cidadania que exigem reconhecer-las como atores sociais e sujeitos de direitos. Para ir além dessa retórica é preciso desenvolver o respeito pela criança cidadã em suas fragilidades e em suas possibilidades. Como todo ser humano, a criança é forte e fraca. Ela é ao mesmo tempo vulnerável e competente. É preciso superar o discurso paternalista que entende e advoga que cabe aos pais o direito de tomar decisões

“no melhor interesse das crianças” (Soares, 2000, p. 05) sem sequer ouvi-las ou consultá-las a respeito de qual seria a sua melhor decisão e o seu melhor interesse. O direito de participar e de decidir acaba ficando, assim, na dependência da tutela do adulto. O que de fato acontece em um mesmo dia? Pela manhã declaramos que a criança é ator social, competente, ativa e capaz. Quando chega a tarde negamos a ela do direito de opinar e de decidir; e durante a noite, nós que reconhecemos a ela o direito à proteção e à participação, lamentamos o impasse entre declarar uma coisa e fazer outra. “Há uma tendência para valorizar em demasia a vulnerabilidade inerente e uma insuficiente focalização para tentar compreender os fatores sócio-estruturais que invisibilizam o estatuto político-social da criança” (Soares, 2000, p. 03).

No Brasil, os educadores não ficam alheios ao debate internacional sobre os direitos das crianças que vai da Assembleia das Nações em 1924 à Declaração de 1959 e à Convenção Internacional em 1989. No entanto, entre a tese (que significa declarar direitos na intenção normativa) e a antítese (que significa negar direitos na realidade vivida), as políticas públicas voltadas para as crianças e suas infâncias buscam possibilidades para a efetivação concreta dos direitos (Marcílio, 1998). Na chamada Era dos Direitos, cresce um consenso de que as crianças vivem uma situação específica e que elas necessitam de proteção e de cuidados. Essa consciência foi apresentada como justificativa para a Declaração dos Direitos das Crianças. Declarados os direitos em nível internacional, deveria cada Estado nacional, como na concepção francesa, assegurar a elas os direitos de cidadania ou deveria cada sociedade civil, como na tradição inglesa, ser a guardiã de seus direitos individuais?

No Brasil, o direito da criança, em geral, surge associado ao direito da mãe ou da mulher trabalhadora. Os movimentos sociais urbanos nas últimas décadas do século XX reivindicam, por exemplo, o direito à creche

como um direito da criança e da mulher. Na segunda metade da década de 1980, tendo em vista as discussões em torno da Nova Constituinte e do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Comissão Nacional da Criança se mobiliza e busca influenciar a legislação nacional sobre a temática a partir da ideia de que, conforme revela o estudo de Campos (1999), os direitos do homem, da mulher, da criança etc., mudam conforme mudam as condições históricas, sociais, políticas e econômicas. A autora mostra que a legislação brasileira acolheu essa importante conquista da cidadania contribuindo assim para disseminar a concepção de que a educação das crianças deve decorrer da responsabilidade compartilhada entre a família, o Estado e a sociedade. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, asseguram a todas as crianças, dentre outros direitos fundamentais, o direito universal à educação.

A aprovação de direitos civis, políticos e sociais em lei é um passo importante e decisivo, mas a experiência histórica tem mostrado que isso não basta. No caso do direito das crianças e dos adolescentes no Brasil, há ainda um longo caminho a percorrer que depende, dentre outras coisas, conforme indica o estudo de Candau (2000), da formação de sujeitos de direito, da força política dos atores sociais e da consolidação de sociedades efetivamente democráticas. No entanto, segundo Bazílio (2008), as ações nas pesquisas e nas políticas públicas mostram-se ainda bastante fragmentadas, faltando densidade e articulação entre elas. A concepção de que a infância e a adolescência são categorias sociais historicamente construídas e influenciadas por fatores culturais, econômicos e políticos, mesmo com os avanços na legislação, é ainda pouco assumida. Na escola, crianças e adolescentes são tratados como alunos e não como sujeitos de direitos imersos em contextos concretos de

suas existências. Muitos pais e professores ignoram ou até mesmo silenciam diante dos avanços da legislação. Muitas vezes, há uma fria indiferença quando tratamos tráfico, abuso, mau trato, agressão, violência etc. sofridos pelas crianças como se não fossem problemas nossos (Bazílio, 2008).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, aprovado no ano de 1990, precisa ser socialmente assumido como um precioso diploma jurídico e importante referência normativa, pois o Estatuto fundamenta tanto em ações voltadas para a prevenção primária, com a afirmação de direitos básicos à saúde, educação, profissionalização, esporte, lazer, assistência social etc., quanto na prevenção secundária através de medidas protetivas às famílias e medidas socioeducativas como reparação de danos, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e privação de liberdade em escola. De acordo com Bazílio (2008), esses princípios avançaram pouco em função do ataque de grupos conservadores que criminalizam as crianças e os jovens pobres, culpabilizando os defensores da paz pelo crescimento da violência. Além disso, há uma omissão do Governo Federal em relação às políticas de financiamento de ações, programas e projetos. Com poucos recursos, os agentes envolvidos passam a competir e a disputar espaços, fragmentando as ações e ampliando o amadorismo. Somente a vigilância, a pressão e a iniciativa de setores da sociedade podem garantir a aplicação e a efetivação do ECA, revigorando os conselhos tutelares, defendendo os direitos humanos, mobilizando diversos grupos sociais para que voltem à cena pública no sentido de efetivar conquistas legais para as crianças e os adolescentes (Bazílio, 2008).

A educação escolar como direito de todas as crianças

A mobilização de diversos grupos sociais na cena pública pode e deve incluir as crianças como sujeitos da ação política a partir da conjugação entre o direito à

proteção e à participação (Rosemberg; Mariano, 2010). A efetivação e a garantia da conquista do direito à educação infantil no Brasil (Cury, 1998; Campos, 2010) depende de políticas públicas consistentes e, conforme analisa Flores (2010), de ampla articulação e participação da sociedade civil organizada através de movimentos como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB). Além disso, no contexto das instituições de Educação Infantil, é preciso estruturar propostas pedagógicas que não visem controlar o corpo e a mente das crianças, mas promover a cidadania através de ações intencionais que garantam liberdade e autonomia para as crianças (Abramowics, 2003; Kramer, 2008).

Tabela 06 – Autores e textos mais citados que discutem o direito das crianças à educação infantil

Autores	Textos
Abramowics (2003)	O direito das crianças à educação infantil
Campos (2010)	Educação infantil como um direito
Cury (1998)	A educação infantil como um direito
Flores (2010)	Movimentos na construção do direito à educação infantil
Kramer (2008)	Direitos da criança e projeto político pedagógico
Rosemberg; Mariano (2010)	A Convenção Internacional dos Direitos da Criança

Fonte: Base de dados da pesquisa (Soares, 2018).

O campo da Educação Infantil se beneficiou de avanços na legislação nacional e internacional voltadas para assegurar os direitos das crianças. No entanto, conforme Soares (2000) e Monteiro (2006), os sistemas escolares, marcados pela cultura adulta, demoraram em reconhecer o direito da criança de participar, efetivamente, de seu processo educativo. Já no debate sobre a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças em 1989, de acordo com o estudo de Rosemberg e Mariano (2010), dois grupos principais polemizaram. De um lado, os chamados protecionistas; e de outro, os chamados autonomistas. Os protecionistas defendiam essencialmente a proteção das crianças diante das ameaças do mundo e dos perigos da dominação dos adultos. Os autonomistas combatiam duramente os adultos que em nome de proteger querem, na verdade, impedir que as crianças cresçam em liberdade e que participem ativamente da vida política e social. Na Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, essa polêmica se faz presente.

No fundo, o que estava em jogo nesse debate era o “tamanho” da liberdade e da capacidade que reconhecemos e atribuímos às crianças, já que os dois grupos se separaram nas concepções, mas se juntaram na luta em prol da aprovação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças. Para os protecionistas mais radicais a capacidade da criança é relativa, devendo ela ser protegida das ameaças do mundo e dos adultos. Para os autonomistas mais radicais, a capacidade da criança é absoluta, devendo ela ser emancipada de qualquer forma de tutela. As consequências políticas e jurídicas das duas posições em disputa são importantes (Rosemberg; Mariano, 2010).

No Brasil, a discussão em torno do Estatuto da Criança e do Adolescente –(ECA), em 1990, mobilizou, de um lado, os adeptos da tradicional “doutrina da

criança em situação irregular"; e, de outro, os defensores da nova doutrina da "proteção integral da criança e do adolescente". O avanço em relação à doutrina de situação irregular dos "menores" não significou o abandono da noção de que todas as crianças precisam de cuidado e proteção (Bazílio, 2008). A dura realidade de muitas crianças brasileiras que vivem abaixo da linha da pobreza, em condições de desigualdade, faz prevalecer o discurso da proteção sobre a perspectiva da autonomia. As enormes desigualdades sociais e econômicas provocam uma relativização dos direitos à liberdade frente às carências das crianças abandonadas que demandam urgente amparo, cuidado e proteção. É imprescindível, nesse debate, "vislumbrar formas de reconhecimento social de crianças e adolescentes como atores competentes e participativos na sociedade contemporânea" (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 718), sobretudo no contexto da educação escolar para todos.

Nas pesquisas sobre o movimento pela conquista de direitos há um reconhecimento de que esse é um processo historicamente construído e que é preciso considerar que entre a demanda por direitos, feita por diferentes grupos e classes sociais, e a sua consagração como direito positivo no ordenamento jurídico, nem sempre há uma correlação imediata. A pesquisa de Cury (1998) mostra que no campo do direito é possível perceber a passagem da generalização dos princípios para a positivação em nível internacional e, posteriormente, para a especificação de direitos. Uma primeira demanda específica ocorre na área de gênero com a revolução feminina. Depois a especificação dos direitos das pessoas com necessidades especiais e, finalmente, os direitos específicos relacionados às fases da vida como as crianças, os jovens e os idosos.

No caso da educação escolar brasileira, o direito à escola, antes assegurado a todas as crianças a partir dos

7 (sete) anos de idade, é estendido, com a Constituição Federal de 1988, para as crianças de zero a seis anos de idade. A Constituição incorporou um entendimento já presente na sociedade de que a Educação Infantil é importante para todas as crianças. A LDB de 1996 ratificou esse entendimento, fixou a E.I. como primeira etapa da Educação Básica e estabeleceu as responsabilidades dos poderes públicos com sua oferta, consagrando estatuto jurídico e dignidade própria para esse atendimento educacional (Cury, 1998).

No entanto, de acordo com Abramowicz (2003), esse direito não pode ser assumido como estratégia de superação da crise da sociedade disciplinar que adota novos e institucionalizados mecanismos de controle dos corpos das crianças. A conquista do direito à Educação Infantil, como dever do Estado, não tem o sentido de adestramento dos corpos. Esse direito denota que a criança pequena passa a ter um espaço próprio de educação para viver plenamente a sua infância. Nesse sentido, é preciso superar a dupla rede na Educação Infantil que, em geral, destina as creches para os mais pobres, voltadas para as práticas de cuidado e sem profissionais formados; e as pré-escolas para os mais ricos, voltadas para as práticas educativas com professores e funcionando como preparação para o percurso escolar. A autora enfatiza que o território educativo e existencial para as crianças deve ter identidade própria. Para isso, a Educação Infantil deve deixar de ser lugar do menor salário, do menor prestígio profissional de seu educador e da menor exigência em relação ao padrão de formação prévia. A história das crianças, carregada de abandono, violência, morte e desqualificação, exige de nós outra postura. O atendimento educacional das crianças pequenas não pode significar a fabricação de um determinado tipo de aprendiz com disciplinarização, normalização e normatização dos corpos, das palavras e

dos gestos. Quando a lógica do controle se espalha por todo campo social, temos que ficar atentos e vigilantes. Uma escola de Educação Infantil diferente garante e assegura direitos às crianças desejantes, potencializando suas potências, forças, vozes e silêncios (Abramowicz, 2003).

Nesse sentido, um dos caminhos para construir uma escola de Educação Infantil diferente é, de acordo com o estudo de Kramer (2008), a elaboração do projeto político-pedagógico. Esse é um desafio posto para cada instituição de Educação Infantil. Todas as crianças, de zero a cinco anos e oito meses, têm o direito a um projeto de educação fundado na defesa da igualdade e no reconhecimento da diferença de todas elas como um princípio político constitutivo. As crianças são cidadãs de direitos e “têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada” (Kramer, 2008, p. 55).

Em países periféricos como o Brasil, a Educação Infantil é um direito social e humano que precisa ser reiterado a cada dia, e compor nossas estratégias de combate às desigualdades e de superação do processo de socialização violenta pelo qual passam muitas de nossas crianças. Atender às crianças é nossa responsabilidade humana como mulheres, homens, cidadãos e professores. Defender a função pedagógica de nossas ações na Educação Infantil é e deve ser compromisso de todos e todas que atuam com crianças pequenas. Kramer (2008) sustenta que o projeto educativo das instituições deve buscar conjugar a formação cultural, ética e estética das crianças, dos professores e das comunidades. Para isso, têm-se as práticas cotidianas propostas que envolvam conhecimentos e afetos; valores e saberes; atenção e cuidado; riso e seriedade. É preciso, nesse sentido, acolher e dialogar com os desejos e as necessidades das crianças,

impedindo assim a proliferação de posturas autoritárias que levam à disciplinarização e ao controle dos corpos. A construção de um projeto político-pedagógico nessa perspectiva exige a participação direta das crianças, dos professores, das famílias e das comunidades envolvidas e interessadas.

A pesquisa de Flores (2010) mostra que nos últimos vinte anos, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) tem assumido papel influente e decisivo na configuração das políticas públicas para a Educação Infantil e no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Flores (2010) argumenta que a continuidade das mobilizações e das lutas da sociedade civil em defesa da Educação Infantil é fator importante para a efetivação de direitos já consagrados na legislação, na produção teórica, nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas educacionais, e que visam à superação da precarização da oferta. É recente o reconhecimento da necessidade de especificar o direito das crianças pequenas à educação e, no caso brasileiro, o MIEIB teve papel relevante na articulação nacional de forças e na defesa da qualidade social da Educação Infantil. A garantia de financiamento para creches e pré-escolas no âmbito do Fundeb, aprovado em 2006, é um exemplo dessa força. O *Movimento das Fraudas Pintadas* ocupou espaços do Congresso Nacional e das mídias, garantindo a inclusão da Educação Infantil — inclusive das creches filantrópicas conveniadas — no Fundeb. Além disso, o MIEIB teve participação importante no estabelecimento das diretrizes para o conveniamento, nos estudos sobre custo-aluno-qualidade (CAQ), nas lutas pela promoção da igualdade étnico-racial, nas pesquisas sobre indicadores de qualidade realizadas pelo MEC, nas orientações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil (E.I.) na discussão e na elaboração das DCNEI (Brasil, 2009).

O MIEIB defende e reivindica que as diretrizes não devem ser assumidas na E.I. a partir de um “viés escolarizante”. O importante é garantir identidade própria das instituições através da unidade pedagógica entre creche e pré-escola. Para isso, a formação adequada dos profissionais para a ação docente nesta etapa da Educação Básica é fundamental no sentido de garantir e de planejar intencionalmente “tempos e espaços para crescer, brincar, aprender, socializar-se, expressar emoções, receber carinho, desenvolver a autonomia. Acolhimento, proteção, desafio, incentivo, apoio, amor e dedicação por parte dos adultos constituem-se em elementos essenciais em uma proposta curricular voltada a essa faixa etária” (Flores, 2010, p. 36). Diretrizes curriculares e formação de professores devem estar associadas às políticas de financiamento que assegurem a oferta de vagas para todas as crianças.

No debate sobre a oferta de vagas na Educação Infantil, diferentes grupos e classes sociais buscam fazer valer a sua visão de mundo e imprimir suas estratégias de educação das novas gerações. Os empresários se organizam em torno da retórica bandeira do “Todos pela Educação” e defendem qualidade total desde a Educação Infantil. Os trabalhadores, por sua vez, mobilizam-se na Campanha Nacional pelo Direito à Educação e defendem a qualidade social da educação. Um dos caminhos para encaminhar a obrigatoriedade aprovada através da EC 59/2009 é não aceitar medidas apressadas e paliativas. O açoitamento da obrigatoriedade na pré-escola tem como consequência o aumento do número de crianças por turma. A garantia da oferta de Educação Infantil com qualidade, que é um direito de todas as crianças, exigirá mobilizações e lutas. Ações contraditórias e pouco refletidas como aquelas da EC 59/2009, que fixou escolaridade obrigatória dos 4 aos 17 anos, pode afetar a construção necessária da unidade da Educação

Infantil e incidir fortemente sobre a gestão municipal que é encarregada de organizar o atendimento. O risco é que a nova legislação “[...] prejudique ainda mais uma integração difícil e penosa que vinha se processando à custa de muito esforço” (Campos, 2010, p. 12).

A concepção de infância, tal como a entendemos hoje, não existiu sempre. Essa infância nasceu. Ela teve um início e marcou historicamente a luta em defesa de todas as crianças do mundo. Também a conquista dos direitos das crianças acompanha a conquista dos direitos humanos na história. As leis nacionais e internacionais asseguram (mais ou menos) esses direitos em diversos países do mundo, sendo a educação (e a Educação Infantil) um desses importantes direitos. O homem concreto não nasce com seus direitos conquistados. Os direitos das crianças, da forma como os concebemos hoje, também não existiram sempre. A natalidade, como a capacidade que nós temos de fazer surgir o que antes não existia (Arendt, 2002; 2007), é o que nos define como homens desde quando nascemos no mundo como crianças.

Norberto Bobbio (2004), em seu livro sobre a era dos direitos no mundo, afirma que o debate sobre os direitos humanos não é mais filosófico (sobre princípios e fundamentos), mas jurídico e político (sobre normas e ações concretas). Para ele, não se trata mais de saber quantos e quais são os nossos direitos. Nem se nossos direitos são “naturais ou históricos, absolutos ou relativos” (Bobbio, 2004, p. 25). Trata-se de saber como vamos garantir-los de modo mais seguro, impedindo que “apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (*idem*, p. 25).

Celso Laffer (2003) procura reconstruir o debate sobre os direitos humanos a partir do pensamento de Hannah Arendt. De acordo com esse autor, Arendt sustenta uma visão plural da ação política e dos direitos do homem

como estratégia de análise e de questionamento da experiência concreta do totalitarismo que representou na história moderna da humanidade. O valor da pessoa humana como fundamento do direito e da ordem jurídica foi solenemente ignorado e destruído quando seres humanos foram tratados como objetos e como coisas descartáveis. A prática histórica do genocídio contra grupos humanos inteiros feriu de morte o arcabouço jurídico da modernidade, assentado no princípio da dignidade da pessoa humana e da liberdade política. Diante da barbárie, somente a capacidade de pensar e de julgar pode nos fazer nascer para a ação conjunta em prol do bem comum. A natalidade, como capacidade de iniciar algo diferente na história e na ação política, expressa na revolução, na resistência e na desobediência civil, pode nos ajudar a vencer a tirania e a assegurar um ordenamento jurídico assentado no direito a ter direitos.

Segundo Correia (2014), a conquista moderna de liberdade em relação a uma soberania opressiva de monarcas e de tiranos absolutistas implicou que tal liberdade fosse compreendida como estar livre de toda e de qualquer política, e não como um direito de assumir e de tomar parte da ação política. As declarações de direitos, oriundas das revoluções francesa e americana “foram mobilizadas pelo interesse de salvaguardar os cidadãos das pretensões de dominação por parte dos soberanos e dos governos em geral” (Correia, 2014, p. 187). Para Arendt, enquanto nos EUA a declaração de direitos buscou limitar o poder público em relação aos indivíduos privados, na França a declaração de direitos funcionou como fundamento do novo corpo político oriundo da revolução. No entanto, quando a questão da pobreza das massas apodera-se das revoluções, os direitos humanos tomam novo sentido, mais como direito ao bem estar social do que como direito de fazer política e de tomar decisões. “Arendt jamais duvidou da

capacidade pra a resistência à opressão, a ruptura com a dominação política e a fundação de um espaço político para a liberdade, notadamente pelas várias experiências revolucionárias e de contestação política desde as primeiras revoluções modernas" (Correia, 2014, p. 195). De acordo com Correia, no pensamento de Arendt reverbera a paixão pela liberdade e pela felicidade públicas que inspira engajamento político para além de demandas estritamente sociais e econômicas, mesmo que possam iniciar e provir delas. Por isso, com Arendt aprendemos o valor da natalidade para começo revolucionário da ação política que transcende a esfera social dos interesses econômicos.

Para os estudos para, com e sobre criança, infância e Educação Infantil esse conceito de natalidade é potente. Por quê? Nunes (2009) argumenta as instituições de Educação Infantil decorrerem de relações políticas, históricas e sociais que surgem marcadas por múltiplas e distintas práticas cotidianas associadas a diferentes concepções de poder e de organização da sociedade. O direito das crianças e das famílias ao atendimento educacional deve ser louvado quando é assegurado a todas as crianças e suas famílias, e não meramente apontado como estratégia de redução das desigualdades sociais. A participação das famílias e das crianças no funcionamento das instituições de Educação Infantil pode fazer nascer (natalidade como capacidade de iniciar algo que não existia) práticas educativas e pedagógicas que promovam o bem comum de toda a coletividade. Nesse sentido, é "preciso combinar de forma indissociável as dimensões ética, política e estética, sobretudo na instituição de Educação Infantil em que o bebê e a criança pequena viverão primeiras, significativas e importantes experiências" (Soares, 2017, p. 95).

Quando instauramos práticas revolucionárias e

comprometidas com a emancipação humana desde a Educação Infantil, visando a construir uma sociedade livre, igualitária e justa, estamos cumprindo um preceito constitucional de nosso ordenamento jurídico. A educação é um direito e não um favor, pois as mulheres chegaram ao mercado de trabalho; sabemos que a presença na Educação Infantil ajuda a melhorar o desempenho escolar futuro das crianças; as crianças em situação que vivem em situação de risco são vulneráveis e precisam de proteção; a E.I. favorece e contribui para o desenvolvimento "saudável e próspero" das comunidades. Cada vez mais e desde muito cedo os bebês e as crianças bem pequenas deixam o espaço privado da intimidade familiar e passam a frequentar o espaço público da instituição escolar. Para Dalberg, Moss e Pence (2003) as razões das famílias são diversas, mas um discurso que justifica essa opção vai sendo construído no sentido de apoiar o desenvolvimento e a socialização das crianças, proteger as mais carentes, combater as desvantagens culturais, promover práticas educativas que preparem a criança e favoreçam o percurso escolar etc. Na visão desses autores, "o peso e a ênfase de cada ponto desse vocabulário devem ser definidos no coletivo das instituições, entendidas como fóruns, praças ou arenas de discussões da sociedade civil em que todos opinam e participam das decisões" (Soares, 2017, p. 97). A partir das reflexões de Arendt sobre a natalidade como nascimento para a ação política é possível concluir que essa dimensão política das instituições educacionais pode e deve ser trabalhada com as crianças e com suas famílias desde a Educação Infantil.

Concluir para continuar

Os modelos para a análise de políticas públicas, apresentados no próximo capítulo, podem contribuir para questionarmos em que medida a ação política nas pesquisas e no cotidiano das escolas tem sido realizada para garantir direitos que assegurem a natalidade das crianças, ou seja, ações descontínuas e sem organicidade, precariza o atendimento e dificulta a efetivação de direitos. O atendimento com qualidade exige condições materiais, formação e valorização das professoras, gestão participativa, ampliação dos processos democráticos, planos de carreira e remuneração digna dos profissionais. A escola de Educação Infantil deve ser assumida como equipamento público que garante e assegura direitos. Para isso, as professoras são profissionalizadas e as comunidades atuam politicamente em prol da natalidade das crianças. A superação da informalidade e do voluntarismo é condição para que o atendimento educacional possa ser cada vez mais aperfeiçoado. No próximos capítulos examinaremos as políticas de um ponto de vista teórico e de uma perspectiva prática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças a educação infantil. *Pro-posições. Dossiê: Educação Infantil e Gênero*, Campinas: Unicamp, v. 4, n. 3, 2003.
- ALVES MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- ARENKT, H. *Da Revolução*. São Paulo, Ática e UnB, 1990.
- ARENKT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENKT, H. *A Vida do Espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- ARENKT, H. *Da Violência*. Brasília: UnB, 1985.
- ARENKT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ARENKT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- ARENKT, H. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- ARROYO, M. *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação do direito*. São Paulo, Papirus, 2009.
- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAZÍLIO, L. C. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BASÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 19–50.
- BERGOGLIO, J. M. Papa Francisco. (2015). *Laudato Si, mi Signore*. http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html, consulta em 13/06/2016.

BIBLIA SAGRADA. *Carta de São Paulo aos Romanos*, 2025 (disponível online).

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elservier, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 20/09, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2009a. Seção 1, p. 14.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2009, Seção 1, p. 14. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866. Acesso em 07 dez. 2018.

BRASIL. *Sinopse estatística da educação básica*. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 21 maio 2017.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de pesquisa*. Campinas, n. 106, p. 117–137, mar. 1999.

CAMPOS, M. M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 101, p. 113–127, jul., 1997.

CANDAU, V. M. *Educação em direitos humanos e estratégias metodológicas*. 2000. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/v_02_educacaodir.html

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7–18, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2sGrWNA>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

CORREIA, A. *Hannah Arendt e a modernidade: política, economia e a disputa por uma fronteira*. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Vol. II. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 9–15, 1998.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. *RBPAE*, v. 33, n. 1, p. 15–34, jan./abr. 2017.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil, HORTA, José Silvério Bahia e BRITO, Vera Lúcia Alves de. *Medo à Liberdade e Compromisso Democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil S/A. 1997. 320p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567–584.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N.S.C.; SCHLEENER, A. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: BRASIL. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998. v. 2, p. 9–15.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais*. *RBPAE*, v. 33, n. 1, p. 15–34, jan./abr. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053–1066, out./dez., 2014

CURY, Carlos Roberto Jamil. C.R.J. *A educação na Revisão Constitucional de 1925–1926*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. CURY, C.R.J. Os fora-de-série na escola. Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. C.R.J. *Cidadania republicana e educação: governo provisório do mal; Deodoro e Congresso Constituinte de 1890–1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831–855, oct. de 2007. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300010&lng=en&nrm=iso. Access on 02 oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300010>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N.S.C.; SCHLEENER, A. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Campinas: Cedes. vol. 23, n. 80, 2002. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. 440p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187–1209, set./dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124–145, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://>

- revistanuances.wordpress.com/. Acesso em: 06/02/2014.
- DALBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus, 1986.
- ESTEVAO, C. A. V. Direitos humanos, justiça e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 25, 2007, 43–81.
- ESTEVAO, C. A. V. Educação, justiça e direitos humanos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 85–101, abr. 2006.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/1NIhRNC>. Acesso em: 4 jun. 2018.
- FLORES, M. L. R. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. In: *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 25–38, jan./abr. 2010. 25. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em 25/06/2010.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*: a arte do disfarce. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KRAMER, S. *A Política do Pré-escolar no Brasil*: A arte do disfarce. S P: Cortez, 1995.
- KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico da educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 51–82.
- KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA; KRAMER (Orgs.). *Educação infantil: enfoques*. São Paulo: Papirus, 2011.
- KRAMER, S.; TOLEDO, L. P. B.; BARROS, C. Gestão da

Educação Infantil nas políticas municipais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 11–36, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/S1413-24782014000100002. Acessos em 15 de set. 2017.

LAFFER, C. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MARCÍLIO, M. L. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. In: *Revista USP*. Dossiê dos Direitos Humanos no limiar do Século XXI, n. 37, p. 46–57, mar./mai. 1998.

MONTEIRO, L. C. G. *Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos*. Portugal: Universidade do Minho, 2006.

NUNES, Deise Gonçalves. Educação infantil e Mundo Político. *Rev. Katálysis*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 86–93, junho de 2009.

PIKETTY, T. *O Capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINHEIRO, P. S. Violência contra crianças: informe mundial. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 11, p. 1343–1350, 2006.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

PITKIN, Hanna F. Justice: on relating private and public. *Political Theory*, vol. 9:3, p. 327–352, aug. 1991.

PITKIN, Hanna F. *The attack of the blob: Hannah Arendt and the social question*. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

ROCHA, E. A. C. 30 anos da educação infantil na Anped. In: SOUZA, G. (Org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 157–170.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil*:

trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Papirus, 2011. p. 367–384.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2JuHfn2>. Acesso em: 4 jun. 2018.

ROSENBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 693–728, set./dez. 2010. Disponível online. Acesso em 20 mar. 2015.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização — do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOARES, A. S. As crianças, suas infâncias e as instituições de educação infantil: reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt. In: BORGES; SILVA (Org.). *Filosofia da educação e formação de professores: contribuições da filosofia para pensar a educação*. 1ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017. p. 83—118.

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis*. v. 07, n. 12. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100/1780>. Acesso em: dez. 2014.

UNICEF/ONU. *Situação mundial da infância*. 2015. Disponível em <http://www.unicef.org.br/>.

CAPÍTULO 7

ARENDT E OS MODELOS DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA¹³

No desenvolvimento da pesquisa que deu origem a este capítulo perguntamos: Quais são as pesquisas sobre políticas públicas para Educação Infantil no Brasil? Acompanhada de uma segunda pergunta: “como o pensamento de Hannah Arendt contribui para a análise dessas políticas?” Partimos da base de dados da pesquisa sobre os pressupostos das pesquisas para, com e sobre criança, infância e Educação Infantil realizada no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infância (NEPEI) da Faculdade de Educação da UFMG.

Nessa base de dados buscamos mapear quantitativamente as pesquisas sobre políticas públicas brasileiras para Educação Infantil em teses, dissertações, trabalhos da Anped e artigos científicos publicados em revistas de educação *Qualis A*; identificar e analisar os trabalhos que discutem políticas públicas brasileiras para a Educação Infantil na base de dados mapeada; identificar e analisar os trabalhos que discutem o direito à Educação Infantil na base de dados mapeada; investigar possíveis contribuições do conceito de “natalidade”, formulado por Hannah Arendt, para as definições de infância, criança e educação; examinar possíveis contribuições do pensamento de Hannah Arendt para a compreensão do direito e das políticas públicas de

¹³ Este capítulo é parte dos resultados da pesquisa de pós-doutorado desenvolvida na PUC-Minas no ano de 2018, sob orientação do professor Carlos Roberto Jamil Cury.

atendimento de bebês e de crianças bem pequenas em escolas como espaços coletivos de educação.

Entre aqueles que investigam as políticas públicas há diversos aportes teóricos, variados modelos analíticos e muitas tipologias específicas de pesquisa. No entanto, o dilema central que mobiliza os pesquisadores dessa temática, pode ser formulado através da seguinte pergunta: a investigação deve se concentrar na análise do papel do Estado (modelo europeu) ou se dedicar ao exame das ações dos governos (modelo norte-americano)? Essa pergunta pode também ser formulada de outra forma: uma política pública deve ser uma política de Estado ou depende das opções e/ou das ações dos governos? Independentemente da resposta que se assume para tais indagações, é preciso compreender que a política pública é um campo de conhecimento que, ao mesmo tempo, “põe o governo em ação” e busca analisar essa ação (que é uma variável independente), sobretudo em contexto de governos democráticos. Além disso, quando necessário, a política pública propõe mudanças no curso da ação (como uma variável dependente) buscando produzir determinados resultados no mundo real da vida das pessoas. “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (Souza, 2006, p. 26). O exame dos aportes teóricos e dos modelos analíticos adotados permite o aprofundamento das reflexões sobre as políticas de/para/na Educação Infantil, conforme desenvolvemos no decorrer deste livro digital (ebook).

Com este aprofundamento, pretendemos sinalizar caminhos para a continuidade das investigações que buscam relacionar o pensamento de Hannah Arendt às pesquisas dos campos do direito à educação e das

políticas públicas educacionais. Assim, estruturamos esse capítulo nos seguintes tópicos: os contornos teóricos da pesquisa sobre políticas públicas e Educação Infantil; e as possíveis contribuições de Hannah Arendt para as políticas educacionais; e as conclusões provisórias com apontamento para novas pesquisas.

Contornos teóricos das pesquisas sobre políticas públicas e Educação Infantil

O embate teórico já presente entre os autores fundadores da política pública como área de conhecimento mostra que ninguém sozinho tem respostas para os dilemas das pesquisas em torno das políticas de Estado e/ou das ações políticas dos governos. Há certo consenso de que são quatro os grandes fundadores da área: Harold Dwight Laswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton. Laswell (1936) já esboçara o conceito de análise de política pública (policy analysis) buscando conciliar ação dos governos e conhecimento científico/acadêmico por meio do diálogo entre grupos de interesse, cientistas sociais e governo. Simon (1957), por sua vez, formula o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (policy makers) e mostra que o conhecimento científico pode ajudar a minimizar essa falta de racionalidade agravada por informação incompleta e/ou imperfeita, urgência para a tomada de decisões, autointeresse etc. Simon argumenta e defende ainda que a criação de regras e incentivos estruturados pode enquadrar e/ou modelar o comportamento dos atores na direção dos resultados desejados (Souza, 2006).

A perspectiva racionalista e racionalizada das pesquisas foi questionada por Lindblom (1959 e 1979) em função da existência de diferentes variáveis que afetam a elaboração e a análise das ações em políticas públicas. Dentre essas variáveis estão as relações de poder, as eleições, as burocracias, os partidos políticos e

os grupos de interesse. Isso tudo acentua a dificuldade de integrar as fases do processo decisório, articulando-as a determinados fins e/ou princípios. Pensando sobre tais questões e sobre possíveis graus de racionalidade das políticas públicas, Easton (1965) define a política pública como um sistema que busca articular formulação, resultados e ambiente. "Segundo Easton, políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos" (Souza, 2006, p. 24).

A política pública seria fruto de escolhas racionais ou seria uma resposta a demandas aleatórias/fortuitas formuladas por diferentes grupos sociais? Não há uma única resposta para essa questão. Não há como indicar uma única e melhor definição conceitual. A política pública poderia ser, de um lado, um campo de estudo dentro da ciência política que analisa o governo a partir de demandas públicas ou, de outro lado, um conjunto de ações do governo destinadas a produzir efeitos específicos que influenciam a vida dos cidadãos. No entanto, "a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz" (Souza, 2006, p. 24). Seja qual for a opção teórica e conceitual, não é possível desconhecer nesse debate que há, no encaminhamento das políticas públicas, conflitos e limites, mas também há cooperação e participação.

Em síntese, a política pública, por sua natureza diversa e complexa, é um território de várias teorias, diversas disciplinas e diferentes modelos analíticos mobilizados em campos acadêmicos, tais como: ciência política, direito, economia, sociologia, antropologia, geografia, história, filosofia, demografia etc. O caráter holístico da política pública como campo de ação e de pesquisa não significa, entretanto,

[...] que ela careça de coerência teórica e metodológica, mas sim que ela comporta vários *olhares*. Por último, políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (Souza, 2006, p. 26) (Grifos nossos).

Nesse processo, que é essencialmente político, desenhos esboçados, planos traçados, programa estabelecidos, projetos propostos tendo como referências diversas bases de dados oriundas de diversos sistemas de informação são vistos e revistos, visitados e revisitados, submetidos ao crivo de múltiplos olhares, garantindo que a política pública em curso tenha ela mesma a dignidade da política.

O esforço de Arendt para recuperar e estabelecer a dignidade da política está, segundo Lafer (1972), relacionado à tentativa feita por ela de aproximar sociedade e poesia por meio do exercício criativo da liberdade. A dignidade da política está ainda no fato de que o fim de uma política autêntica suspende o próprio interesse pela política, ou seja, nosso maior esforço estaria em impedir o fim de uma política autêntica. Esse foi, segundo Lafer (1972), o eixo/tema em torno do qual toda a reflexão de Arendt pode ser unificada, pois a força e o vigor da dignidade da política se instauram e aparecem nas lacunas sempre existentes entre passado e futuro, tradição e novidade. Quando conflitos e dilemas políticos são enfrentados no campo da política a dignidade da política fica fortalecida.

No caso das políticas públicas educacionais, por ser a educação um campo de natureza multidisciplinar,

sua compreensão depende também de vários olhares e de várias perspectivas teóricas e metodológicas. A esse respeito, Santos e Azevedo (2009) analisaram como a temática das políticas educacionais aparece nas pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação em educação. Como o tema/problema aparece e como ele se consolida como objeto de investigação? Essa foi a pergunta central que as autoras procuraram responder a partir da dupla face da problemática. De um lado, a política educacional como enfrentamento cotidiano da realidade social concreta das escolas, dos profissionais e dos sistemas. De outro, as políticas públicas entendidas como ação do Estado.

As pesquisas na área evidenciam ou não a articulação entre as lutas políticas — *politics* — e a análise dos programas de ação — *policy*. Quando a análise fica secundarizada em relação às lutas políticas, as duas dimensões da problemática se fragilizam. Isso ocorre porque relações de forças e relações de poder marcam os campos da ação e da pesquisa provocando certa confusão entre a luta política e a investigação das políticas. Quando escolhemos, selecionamos, ordenamos, priorizamos e agimos nós fazemos isso a partir de posições políticas explícita ou implicitamente assumidas quer queiramos ou não, quer neguemos ou não. Nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas em universidades públicas, por exemplo, mantidas através da ação de financiamento por parte do Estado, existem condicionantes vindos de concepções, programas e projetos. Nesse caso, os pesquisadores têm a tarefa de pesquisar a “política educacional” como objeto de investigação que depende daqueles que concebem, financiam e patrocinam muitos projetos de pesquisa. Isso acentua os conflitos e os dilemas do campo (Santos e Azevedo, 2009).

Para o enfretamento de tais conflitos, dilemas e

desafios, é preciso, segundo Krawczyk (2013), revigorar o debate histórico e teórico, fortalecendo pesquisas empíricas e integrando dados coletados no todo maior da produção científica. A confrontação entre os resultados das pesquisas, as políticas públicas educacionais e a realidade concreta dos processos educativos possibilitarão a desnaturalização de categorias de análise que, por vezes, conduzem à inexorabilidade de soluções de continuidade e/ou de ruptura. Para que esse confronto seja possível é necessário promover encontros entre pesquisadores que adotam diferentes abordagens teórico-metodológicas no exame das políticas públicas educacionais. Somente o aprofundamento do diálogo interno — no campo das políticas — e externo — com outras áreas de pesquisa — poderá aperfeiçoar um ambiente coletivo de produção científica e de desenvolvimento das ações.

Nessa perspectiva, é necessário e urgente sair do isolamento epistemológico e político, evitando fazer o que muitos já fizeram. É preciso evitar o desperdício de tempo, de energia e de recursos materiais e humanos. Na ânsia de encontrar respostas mágicas e rápidas acabamos por nos curvar diante de demandas imediatas. Problemas concretos do cotidiano pululam no campo educacional, nos acossam e tiram nosso sossego. Um posicionamento objetivo no sentido de não confundir e nem misturar o tempo da pesquisa com o tempo das decisões políticas pode ajudar muito, sobretudo quando se tratam de pesquisas sobre educação e política, duas práticas sociais com demandas urgentes. Posicionar-se diante da tensão não significa omitir-se, pois há política na pesquisa e há pesquisa na política. No entanto, é preciso discernir entre o curto, o médio e o longo prazo, formulando a pergunta e a questão adequadas no âmbito dos objetivos de pesquisa almejados. “A busca de uma pergunta adequada, da questão que não tem

resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma pesquisa científica" (Krawczyk, 2013, p. 40).

Os estudos de Souza (2006), Krawczyk (2013), Santos e Azevedo (2009), dentre outros, nos ajudam a formular um conjunto de indagações que poderão orientar a pesquisa e a análise da produção acadêmica sobre as políticas públicas para a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Quais são os modelos analíticos e os pressupostos teóricos que predominam nas pesquisas sobre políticas públicas para a Educação Infantil? As pesquisas sobre políticas públicas para crianças, infâncias e Educação Infantil focalizam a recepção de tais políticas no cotidiano das instituições e dos sistemas ou buscam analisar as ações do Estado e/ou dos governos em diferentes instâncias da federação? Quais são os grupos de interesse envolvidos — professores, militantes, gestores, pesquisadores, escolas, organizações, secretarias, universidades, centros de formação, sindicatos, associações etc. — na formulação, no monitoramento e na avaliação dos resultados das políticas públicas para a área? Qual a relação entre os princípios jurídicos, as normas legais e a implementação das políticas? Que tipo de encontros, seminários, congressos, eventos, colóquios etc. os pesquisadores e os militantes da área promovem no sentido de compartilhar concepções e resultados de pesquisas?

A abordagem científica e acadêmica do tema das políticas públicas para a Educação Infantil ganha força principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996 em função, dentre outras coisas, da definição na LDB/1996 da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Dependendo das concepções teóricas assumidas, as pesquisas tomam rumos diversos trazendo resultados também variados. Enquanto Barreto (2003),

por exemplo, analisa a Educação Infantil no contexto das políticas públicas, autores como Morgan *et al.* (2014), ao contrário, estudam as políticas públicas no contexto da Educação Infantil. Moreira e Lara (2012), por sua vez, pesquisam as políticas públicas para a Educação Infantil entre os anos de 1990 e 2001, mostrando que as mudanças necessárias do ponto de vista administrativo, pedagógico e político para que as instituições, antes organizadas no campo da assistência social, se tornassem instituições educacionais foram postergadas fazendo com que as políticas públicas para a Educação Infantil permanecessem cercadas de incertezas e indefinições (Moreira; Lara, 2012).

Além disso, os governos brasileiros da última década do século XX, em diferentes instâncias da federação — União, Estados, Distrito Federal e Municípios — adotaram o discurso predominante nas agências internacionais da ONU — UNESCO, Cepal, BM e BID — em relação à educação¹⁴. Esse discurso, no caso da infância e da Educação Infantil, advogava que a ampliação do atendimento em creches e pré-escolas deveria se voltar para os grupos sociais desfavorecidos e para as crianças em situação de risco, oriundas dos segmentos mais pobres e mais carentes da população (Moreira; Lara, 2012). Nos anos oitenta, na cidade de Aracaju, na Região Nordeste brasileiro, por exemplo, a ampliação das vagas para o atendimento das crianças de zero a cinco anos no sistema público de ensino foi marcada pela precarização da estrutura física das instituições e das condições de trabalho. A pré-escola, do ponto de vista das profissionais que atuavam na Educação Infantil, era considerada como um “lugar de passagem” (Silva, 1991).

Historicamente, essa tendência de oferta

¹⁴ Cury (2017) faz importante análise desse processo mostrando o papel dos chamados intelectuais orgânicos do neoliberalismo na propagação desse discurso e na formatação das políticas públicas educacionais.

subalternizada de vagas na Educação Infantil já se observava desde os anos de 1970. Um sinal do paradoxo da ampliação das vagas para crianças de zero a seis anos de idade na Educação Infantil é o perfil das profissionais que, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, passaram a atuar na educação da criança pequena: professoras temerosas dos desafios dos anos iniciais do Ensino Fundamental; professoras “à espera” de uma melhor oportunidade ou quase se aposentando; docentes em período de gestação ou em laudo médico. Sabemos que dentre as políticas públicas necessárias para a efetivação desse direito está, sem dúvida, a política de formação inicial e continuada das profissionais auxiliares, educadoras e professoras. Formação tanto daquelas que já atuavam sem a formação básica quanto daquelas que almejavam exercer essa profissão (Rosemberg, 1999).

Beatriz Cerizara (1995), em seu estudo sobre formação continuada e em serviço no estado de Santa Catarina, revelou que, para algumas professoras, trabalhar na Educação Infantil seria um pouco mais fácil, pois nesta etapa da Educação Básica as crianças são menos críticas e menos ativas do que nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitas professoras pretendem trabalhar um dia no Ensino Fundamental, mas ainda não se sentem preparadas. O trabalho na Educação Infantil é visto como momento de preparação para um “exercício profissional futuro”. Acolhendo professoras de passagem e “à espera” de novas e melhores oportunidades e retendo crianças candidatas ao fracasso nos anos seguintes de escolaridade, a Educação Infantil, por muito tempo, “cumpriu” o perverso papel de contribuir para “depurar” o Ensino Fundamental (Silva, 1991; Cerisara, 1995; Rosemberg, 1999).

Além da questão relativa aos profissionais para a Educação Infantil, a concretização das políticas públicas em creches e pré-escolas das redes públicas

foi dificultada pelo açodamento do Governo Federal na publicação do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) no ano de 1998. Ignorando os problemas de infraestrutura e de formação de professores, essa ação do Governo Federal provocou nas redes de ensino e entre os profissionais a adoção irrefletida desse referencial curricular. Na busca de orientações prescritivas e de “receita” para o trabalho com as crianças, muitas cidades contrataram empresas produtoras de apostilas baseadas no RCNEI. Em muitos municípios brasileiros, a oferta de Educação Infantil era mínima, sendo a contratação de professores precária e temporária. Na tentativa de “padronizar o trabalho”, o sistema apostilado chegou a ser contratado pelas Prefeituras como suporte para as professoras da Educação Infantil (Nascimento, 2012).

Assim, as políticas públicas da primeira década de século XXI que buscaram construir, fortalecer e consolidar a identidade da Educação Infantil enfrentaram como obstáculo, de um lado, o assistencialismo, principalmente na creche e, de outro, a escolarização precoce, reforçada pelo RCNEI (1998) e pelo sistema apostilado, principalmente na pré-escola, marcada pelo sentido preparatório

[...] com ênfase nas habilidades requeridas para o desempenho escolar posterior, o que parece limitar a construção de uma identidade da educação infantil nas redes municipais de educação, com base nas orientações do MEC e das determinações do CNE. A adoção dos sistemas privados de ensino restringe a construção de um projeto pedagógico para essa etapa da educação básica (Nascimento, 2012, p. 75).

Ainda hoje, um dos maiores desafios das políticas públicas para crianças e infâncias ainda continuava a

ser o de consolidar a identidade da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, garantindo a igualdade de acesso e a qualidade do atendimento, superando um quadro histórico de subalternidade na oferta de vagas na rede pública de ensino¹⁵. Em relação ao acesso à Educação Infantil (creche e pré-escola), a decisão do ministro Celso de Melo, exarada em 7 de novembro de 2005, revela que esse processo não foi concluído. O Ministro afirma em sua decisão que os princípios da Constituição da República traduzem e impõem

[...] ao Estado um dever inafastável, sob pena de ilegitimidade de essa inaceitável omissão governamental importar em grave vulneração a um direito fundamental da cidadania e que é, no contexto que ora se examina o direito à educação, cuja amplitude conceitual abrange, na globalidade de seu alcance, o fornecimento de creches públicas e de ensino pré-primário às crianças de 0 a 6 anos de idade (Melo *apud* Coelho, 2010, p. 32).

Nesse contexto, Sanches (2010) discute o desafio do poder municipal de garantir acesso à creche e à pré-escola após a aprovação da Emenda Constitucional 59/2009 (EC 59) e defende a repartição de responsabilidades entre os entes federados: União, Estados e Municípios. No entanto,

¹⁵ O estudo de Adrião *et al.* (2012) mostra as permanências no século XXI da oferta subalternizada de Educação Infantil em diferentes prefeituras paulistas por meio de: 1) subvenção pública para oferta de vagas em instituições privadas de educação infantil; 2) aquisição de "sistemas" privados de ensino; e 3) contratação de assessoria privada para a gestão da educação municipal. Também na perspectiva de diminuição do papel do Estado e de ampliação das atribuições do Terceiro Setor (ONGS), o estudo de Moreno (2016) analisa a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

precisamos avançar na explicitação de mecanismos que garantam o regime de colaboração entre as instâncias de governo com o objetivo de articular o sistema nacional de educação. O quadro geral das matrículas na Educação Básica, conforme dados do Inep (Brasil, 2012) já revela essa necessidade: a rede federal responde por 0,4% das matrículas; a rede privada responde por 13,9%; a rede estadual responde por 39,4%; e a rede municipal responde por 46,2%. Em relação ao total de crianças matriculadas nas creches, a rede federal responde por 0,1% das matrículas nas creches; a rede privada responde por 33,9%; a rede estadual responde por 0,4%; e a rede municipal responde por 65,6%. “A sobrecarga municipal teve consequências na capacidade de oferta de uma das suas responsabilidades: a Educação Infantil” (Sanches, 2010, p. 38). A baixa remuneração do Fundeb para creches pode provocar a diminuição do ritmo de crescimento da oferta e da precarização das condições de trabalho dos docentes mediante contratação de auxiliares e monitores para “[...] fugir da obrigação de pagar o piso salarial nacional para o magistério” (Sanches, 2010, p. 40). O município fica “sobrecregido” com a não efetivação do princípio da colaboração entre os entes federados.

Sobre isso, Cury (1998, 2002, 2006, 2007, 2008 e 2014) e Terra (2008) mostram a necessidade de responsabilizar gestores e governantes, inclusive com sanções administrativas, cíveis e penais, no caso de descumprimento de dispositivos legais, no que tange ao regime de colaboração entre os entes federados. Uma clara discussão, que conduza as definições legais objetivas, sobre o papel e as atribuições de cada instância de governo — Municípios, Distrito Federal, Estados e União — para além da mera declaração retórica de que “todos devem colaborar” pode contribuir para efetivar os princípios e os direitos consagrados na CF/88 e na

LDB/96. O espírito de cooperação e de colaboração previsto e estabelecido em lei precisa se efetivar de fato. No Brasil, já é longa essa busca pelo regime de colaboração, de negociação, de pactuação e de articulação interfederativa. Isso requer, como sabemos, uma verdadeira “engenharia consorciativa” entre os entes federados que compõem a República Federativa do Brasil. Ao optar pelo federalismo cooperativo e recusar tanto o federalismo centrífugo como o centrípeto, a Constituição Federal de 1988 refirmou o ideal da colaboração recíproca, descentralizada e com funções compartilhadas entre os integrantes da República. A distribuição de competências em relação aos objetivos da educação escolar deve, assim, ser feita considerando a aplicabilidade no âmbito de cada ente federativo, respeitando sempre o princípio da colaboração recíproca e dialógica (Cury, 2008 e 2014).

Na Educação Infantil, um marco nesse processo de discussão sobre o regime de colaboração é o documento do Ministério da Educação (MEC) estabelecendo a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos (Brasil/MEC, 2006) e explicitando ações e competências específicas que sejam planejadas, compartilhadas e articuladas entre os entes federados. Segundo Terra (2008), nosso

[...] arcabouço teórico, legal e normativo, se por um lado contribuiu para a efetivação do direito à educação infantil, por outro lado gerou inúmeros desafios relacionados tanto às metas quantitativas quanto à qualidade desse atendimento, principalmente para os municípios, como entes federados responsáveis, em regime de colaboração com o Estado e a União, pela oferta desse atendimento segundo a legislação vigente (Terra, 2008, p. 195).

No âmbito municipal, a continuidade ou a descontinuidade das políticas públicas e a permanência ou a alternância dos profissionais nos cargos em consequência das trocas de governo são fatores de fragmentação do trabalho na Educação Infantil e que são utilizados como “justificativas” para o desconhecimento das informações básicas da área. Vínculos profissionais precários e diversos e a não isonomia de cargos e salários agravam o quadro. Para ampliação e consolidação do acesso, da permanência e da qualidade da oferta de Educação Infantil é preciso que as políticas públicas respondam às demandas urgentes, tais como: melhoria das condições das instituições; formação adequada das professoras e das equipes envolvidas na gestão da área; abertura de concurso específico para professora de Educação Infantil; instauração de processos democráticos de nomeação de diretores, em especial nas creches; e aprovação de leis com plano de cargos e salários compatível com a função docente (Kramer *et al.*, 2014).

No caso das crianças de 0 a 3 anos as tensões entre o texto das políticas públicas e as práticas cotidianas nas creches que atendem crianças dessa idade são ainda maiores. No entanto, quando há trabalho integrado e intercâmbios entre as universidades e as Secretarias Municipais de Educação, novos horizontes são abertos propiciando melhores condições para a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Superior. Para isso, a abordagem do “Ciclo de políticas”, dentre outras, sistematizada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores, é importante para a compreensão dos processos de transição da gestão político-administrativa das creches da assistência social para a Secretaria de Educação (Vasconcelos, 2015).

Algumas contribuições de Arendt para as pesquisas educacionais

A irreverência criativa de Arendt na abordagem do tema da política, propondo o diálogo a partir da luz intensa do olhar de todos, pode contribuir com as pesquisas sobre as políticas públicas brasileiras voltadas para o atendimento das crianças de zero a cinco anos e oito meses em instituições educacionais. A autora sustenta que o poder pertence a todos os homens livres e deve ser assumido como uma pré-condição para a ação política como ação em comum. Ao examinar a demanda das famílias pelo atendimento aos seus filhos em instituições de Educação Infantil é importante ter em mente essa ideia de poder como condição que antecede à ação comum dos homens livres. No caso da escola de Educação Infantil, indagamos em que medida as definições das políticas públicas e as ações no cotidiano das instituições se orientam ou não por essa perspectiva de poder e por essa visão da ação política.

Desde que a LDB/96 definiu a E.I. como primeira etapa da Educação Básica brasileira a ser ofertada pelos sistemas de ensino em nível municipal, distrital, estadual e federal, podemos dizer que o atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos e oito meses deve acontecer em espaço escolar devidamente preparado para este fim. Uma escola, como espaço público organizado para atender os bebês (0 a 18 meses de idade), as crianças bem pequenas (de 18 meses a 3 anos de idade) e as crianças pequenas (de 4 a 5 anos e oito meses), deve ser pensada para além dos localismos, universalismos, nacionalismos, voluntarismos e assistencialismos.

Nessa pesquisa, assumimos como pressuposto que a escola é um importante espaço público frequentado pelas crianças e pelos jovens, sob orientação de profissionais preparados para este fim. A ela cabe educar visando à superação da confusão existente na cultura brasileira, entre a esfera da vida pública e a esfera da vida

privada. Educar crianças e jovens, nesse contexto, requer uma clara compreensão da distinção existente entre os dois domínios. Educar as futuras gerações requer a superação do localismo reducionista, do universalismo ilusionista, do nacionalismo ufanista e do voluntarismo assistencialista (Soares, 2012).

A escola e seus professores, ao tratarem alunos e alunas como iguais — mesmo que muitos sejam pobres — e não como necessitados, contribuem efetivamente para a educação das novas gerações e para a construção de uma nova sociedade. Isso não significa, entretanto, que a realidade da fome e da miséria de muitos estudantes em muitas escolas brasileiras, principalmente das regiões Norte e Nordeste, conforme apontado, possa ser esquecida. Ao contrário. Tratar como iguais não significa desconhecer as diferenças, que são preocupantes no caso brasileiro. Na educação para a superação da igualdade artificial, da falsa cordialidade e da liberdade ilusória, é importante que a escola e seus professores identifiquem e investiguem dificuldades existentes para que o espaço escolar seja reconhecido como espaço efetivamente público e que atenda, de fato, aqueles que o frequentam.

Para Arendt, a ação política, quando busca construir uma vontade comum e quando se assenta na busca de entendimento, possibilita o fortalecimento da escuta e do diálogo. No caso da escola, como espaço público de convivência de diferentes sujeitos oriundos de diversos estratos e classes sociais, vontade comum, escuta, diálogo e entendimento são fundamentais. Se a tarefa a educação é apresentar o mundo às gerações do presente e a escola é um espaço educativo destinado para este fim, é responsabilidade dos professores educar os mais jovens no sentido de que eles aprendam a agir e a tomar suas próprias decisões no mundo público, que eles aprendam conosco a agir politicamente em

prol do bem comum. Entre a natalidade que aparece e surge no mundo presente e a tradição do conhecimento e da autoridade fundadas em experiências passadas, a educação e a escola assumem seu compromisso político diante das crianças e dos jovens que a ela acorrem ano após ano.

A educação é a reação dos adultos frente à impetuosa e imprevisível entrada, em nosso mundo, de outros seres humanos em estado de devir que carregam consigo uma absoluta incógnita novidade. Tal posição exige uma dupla responsabilidade: pela vida e desenvolvimento dos recém-chegados e pela continuidade do mundo; assim como implica um duplo e paradoxal gesto de conservação: da novidade inerente a cada ser que nasce e do mundo que deverá ser preservado após a passagem de cada geração (Fávero; Casagrande, 2012, p. 15).

Podemos depreender dos estudos de Arendt que a ação da escola deve se dar em dois sentidos aparentemente opostos, mas complementares: no sentido de preservar as crianças do mundo que elas ainda não compreendem; no sentido de conservar o passado cultural considerado o melhor produto que a humanidade já produziu. Por isso mesmo, o conceito de natalidade é central no pensamento arendtiano. A criança que já nasceu precisa nascer nesse mundo tal qual ele é. Esse segundo nascimento, essa natalidade política, significa a possibilidade de iniciar algo que antes não existia. É a natalidade que possibilita que habitemos o mundo, modifiquemos seu contexto, interferindo nos acontecimentos da vida. Pela educação “inserimos” as crianças nesse mundo que já existia antes delas, que as

antecede, que a elas parece estranho e que continuará existindo depois que elas morrerem.

A natalidade, a entrada das crianças nesse mundo, exige que a gente proteja as crianças do mundo para que nada de destrutivo lhes aconteça, e que a gente proteja o mundo para que ele não seja derrubado ou destruído pelo novo que irrompe sobre ele a cada nova geração que nasce e que surge. Segundo Arendt, qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter filhos e seria preciso proibir que pessoas assim participem da educação das crianças. É essa responsabilidade coletiva que nos faz preservar o mundo e proteger as crianças. Para que o mundo não pereça, precisamos preservá-lo. Para que as crianças possam viver plenamente sua natalidade como capacidade de iniciar algo inteiramente novo, elas precisam ser protegidas. Educamos quando não abdicamos da nossa autoridade de adultos buscando estabelecer uma mediação, uma ponte entre os mais velhos e os mais novos, entre o passado e o futuro. O professor é, nesse sentido, um construtor de pontes.

A construção de pontes depende, dentre outras coisas, da nossa capacidade de pensar. O desenvolvimento dessa capacidade possibilita a natalidade para a ação política. Pensar, segundo Arendt, não é exclusividade de filósofo ou de especialista na arte de raciocinar. Todas as pessoas vindas a esse mundo são capazes de pensar, julgar, falar e agir no mundo. Além disso, a ação de pensar dirige-se à ação política que a exige e a requer. Quando os educadores, por exemplo, empenham-se para que seus estudantes se tornem sujeitos pensantes e críticos, eles contribuem para preservar no mundo o que temos de bom e para mudar no mundo o que precisa ser mudado. Quando aprendemos a pensar e a agir na esfera pública da ação política, aprendemos a aparecer sob a luz intensa que resulta "dos múltiplos

olhares e perspectivas com que cada cidadão enxerga o mundo a que veio" (Francisco, 2012, p. 44). Quando nos reunimos na arena pública, juntos podemos ver o que sozinhos jamais veríamos. O conjunto de cidadãos pode ver o que os homens poderosos, por mais sábios que sejam, jamais veriam.

A ação política, compreendida como ação conjunta de homens livres na praça pública, segundo Arendt, é a mais elevada e completa atividade humana, sendo a democracia grega tomada como uma referência de gestão coletiva na tomada de decisões relativas a assuntos concernentes à vida comum. Em sua experiência de democracia, os gregos descobriram a força e o poder da esfera política no sentido mais pleno do termo. No entanto, no decorrer do tempo, essa genuína experiência foi perdida e

[...] nunca mais a vida política autêntica mereceu por parte dos homens de pensamento uma avaliação justa, capaz de reconhecer o mais alto valor que essa dimensão da vida humana tem e que nenhuma vida pode ser dita humana se não realiza tal dimensão (Francisco, 2012, p. 48).

Segundo Arendt, os filósofos, como homens de pensamento, nunca reconheceram a experiência política grega como digna de nota. Por isso, ela se dispôs, em vida, a produzir uma nova teoria sobre a política inaugurando uma nova tradição de filosofia política.

Em sua teoria da política, os conceitos de "mundo", "tradição", "autoridade" e "educação" são importantes. Diante das crianças e das novas gerações, o educador, com sua autoridade representa o mundo e a tradição. O mundo, segundo a autora, é o conjunto de artefatos humanos composto de objetos que duram do tempo

e ultrapassam a vida das gerações que nascem e que surgem. O mundo é o cenário onde comparecem gerações humanas distintas como pessoas inteiramente singulares. Cada nova geração que aparece permanece no mundo por um tempo limitado e depois desaparece. Nesse sentido, o mundo pertence aos que já foram, aos que aqui estão em vida e aos que virão.

As gerações, porque comparecem a um mesmo mundo, estarão condicionadas ao inter-relacionamento. Porque o mundo é sua habitação comum, o cenário comum de seu aparecimento, estarão condicionadas as se inter-relacionarem, a se comunicarem e a se levarem mutuamente em conta. É por virem a um lugar onde outras já estiveram e outras ainda estarão por partilharem o mesmo mundo com todas as demais, que deverão tomar conhecimento dessas outras. É, portanto, o fato de sua existência mundana que as condiciona à comunicação (Francisco, 2012, p. 50).

Pelo labor, pelo trabalho e pela ação, cada nova geração se apropria e se relaciona com os objetos duráveis que receberam de gerações passadas e transmite às gerações vindouras suas memoráveis e preciosas experiências, comunicando aos mais novos aquilo que consideram valioso de ser salvo do esquecimento. A tradição, como um tesouro legado pelo passado ao futuro, vai sendo ensinada e comunicada através da seleção de experiências valiosas que precisam ser preservadas e mantidas. Assim, tudo que for valioso deve ser salvo da ruína do esquecimento e transmitido às novas gerações. A tradição funciona como um fio condutor que liga as gerações entre si e faz com que elas reconheçam e tomem para si um legado comum, uma

história comum. A educação e os educadores funcionam como elos entre gerações, pontes entre o passado e o futuro.

Há tesouros da tradição que não podem ser esquecidos e que precisam ser preservados e ensinados. A educação pode ser entendida como um desses tesouros. Com autoridade, ensinamos aos mais jovens que mundo é este em que chegaram. Precisamos resgatar o que pode contribuir para pensarmos o presente e para construir o futuro. A crise da educação, por exemplo, é, segundo Arendt, um problema de todos e não apenas de um grupo de educadores especializados e profissionais. A educação interessa a todos e deve ser por todos discutida e debatida. A educação é um problema político que exige discussão política. Por isso, no enfrentamento da crise da educação não se pode abdicar da opinião de todos aqueles que compõem o mundo humano. O sentido da educação é a natalidade, ou seja, a chegada das novas gerações ao mundo humano. Pela educação aprendemos a ter respeito pelas antigas gerações e a ter responsabilidade pelo mundo comum no qual nascemos. A educação não promove mudança social, mas prepara as crianças e os jovens para “a seu tempo, assumirem o papel que lhes compete no mundo, papel de homens e mulheres de ação e de discurso que tomam suas próprias decisões e distinguem-se” (Müller, 2012, p. 59).

É papel do educador preservar os tesouros da cultura humana e da educação e apresentar o mundo aos recém-chegados. Tudo o que foi feito e vivido, o feito e o mal feito pela humanidade deve ser conhecido e compreendido pelos recém-chegados. Mas como ensinar sobre a tradição sem prescrever o futuro para as crianças e para os jovens? Como ensinar a conservar o passado e a criar o futuro? Como ensinar a amar a liberdade política como o melhor fundamento de nossa

existência comum na face da terra? Como não cair na fantasiosa caricatura de um governo autônomo das crianças? Como não fazer delas pequenos cidadãos desde a escola tomada também como uma comunidade política em miniatura? Como não tornar crianças e jovens por adultos em miniatura? O conceito chave para Arendt, diante de tantas indagações, é o conceito de natalidade. As crianças nascem biologicamente no mundo e precisam ser educadas para um segundo nascimento, o nascimento para a ação política.

A natalidade representa a possibilidade do começo de algo inédito, de extraordinário, de inesperado, de improvável. Nascemos. Chegamos ao mundo e podemos iniciar algo inaudito, algo que nunca antes tinha existido. Podemos agir e aparecer no mundo fazendo algo que nunca fora feito e nos tornando aquilo que somos. A natalidade nos instaura no mundo e com ela fica instaurada a liberdade de darmos início à nossa história, sobretudo quando assumimos nosso lugar na ação política. Pela ação e pelo discurso político nos mostramos, aparecemos na arena pública e nos tornamos o que somos.

A ação efetiva a condição humana da natalidade — início — e o discurso, a condição humana da pluralidade — distinção. A ação e o discurso possibilitam a distinção — singularidade — de cada ser humano. Ao agir espontaneamente e revelar sua ação pelo discurso, o ser humano se dignifica enquanto ser humano, mostra quem é, apresenta-se, singulariza-se, distingue-se (Müller, 2012, p. 62).

O milagre que salva o mundo, o domínio dos assuntos humanos, de sua ruína normal, “natural” é, em última análise, o

fato da natalidade, da qual a faculdade da ação radica ontologicamente. Em outras palavras, é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido. Só a plena existência dessa capacidade pode conferir aos assuntos humanos fé e esperança, essas duas características essenciais da existência humana que os gregos antigos ignoraram por completo, por depreciarem a fé como uma virtude incomum e pouco importante e computarem a esperança entre os males da ilusão contidos na caixa de Pandora. É essa fé e esperança no mundo que encontra sua expressão talvez mais gloriosa e mais sucinta nas breves palavras as quais os Evangelhos anunciam sua “boa nova”: “Nasceu uma criança entre nós” (Arendt, 2010, p. 308).

Nossa capacidade de operar milagres, mesmo que a imprevisibilidade seja o preço da liberdade, não pode nos tornar irresponsáveis diante dos recém-chegados que devemos cuidar, proteger e instruir. Mas o que significa criar o inaudito, fazer nascer no mundo e em nós o que antes não existia operando verdadeiros milagres e realizando revoluções? Significa reverenciar o passado em nome do futuro que há por vir. Significa cuidar do mundo e dos mais novos para que eles possam nascer e iniciar o que lhes aprouver. Contar histórias que preservem a memória é uma forma de cuidar dos recém-chegados.

Nesse mundo o que deve ser oferecido são as condições para a ação — iniciar — e para a livre expressão de opiniões — singularidade e pluralidade. Tudo isso deve garantido, mesmo que o novo venha para desmoronar o velho, pois essa

é a dinâmica da própria vida, da nova vida que chega. O mundo é renovado a cada novo nascimento (Müller, 2012, p. 67).

O fato da natalidade, ou seja, o fato de que todos nós chegamos a este mundo pelo nascimento, e de ser este mesmo mundo constantemente renovado pela natalidade, nos compromete a todos. No caso dos educadores, eles têm o compromisso, segundo Müller (2012), de oferecer as condições para que cada criança apareça no mundo como é por si mesma sem amarras ou molduras pré-estabelecidas. Para o segundo nascimento, que é a natalidade para a política, é preciso preservar as condições para que a criança exerça tanto as atividades relacionadas ao domínio da interioridade que são o pensar, o querer e o julgar quanto as atividades da ação e do discurso. Quando cada ser humano age no mundo dizendo quem é, mostra-se distinto e singular. Ao expressar a nossa interioridade através do discurso, comunicando o que sente, pensa, imagina, escolhe e julga, prestando contas com argumentos de suas posições, pontos de vista, escolhas e juízos nos tornamos aquilo que somos. “Ao agir o ser humano constitui o espaço público e ali pode mostra quem é — singularizar-se” (Müller, 2012, p. 64).

Almeida e Schültz (2012) discutem a polêmica relação entre educação e política, escola e cidadania a partir dos escritos de Hannah Arendt. Para que as crianças compreendam que elas nascem em um mundo comum é preciso, com autoridade, ensinar a elas os “valores da tradição” de nosso passado cultural. É papel da educação e da escola mostrar aos mais jovens como é esse mundo comum que já existia antes deles aqui chegarem e que continuará existindo depois que eles partirem. Por isso, não podemos confundir o espaço da ação educativa com o espaço da ação política.

Só podemos pensar uma educação para a cidadania em um sentido muito específico, a saber, aquele em que a instituição escolar pressupõe um Estado Republicano, cujo exercício de cidadania ativa exige certas “competências”, “virtudes” e “saberes” que são um pré-requisito para se adentrar na esfera pública e que, por sua vez, não podem ser ignorados pela educação pública, como, por exemplo, o pensar, o julgar e o falar (Almeida e Schültz, 2012, p. 135).

Almeida e Schültz (2012) interpretam, a partir da leitura da obra de Arendt, que a educação não pode desempenhar papel na política porque a ação política deve ser praticada por pessoas já educadas. A política, como esfera da liberdade pública, deve ser exercida pelos adultos. A educação deve apresentar à criança o mundo como ele é e não como ele deve ser. Por isso, para preservar o é novo e revolucionário em cada criança a educação deve ser conservadora. Zelando e cuidando dos recém-chegados eles podem, talvez um dia, mudar e ressignificar o mundo quando cidadãos sem com isso alterar completamente o legado histórico e cultural recebido. Por isso mesmo, a política como fruto da ação dos adultos-cidadãos não pode ignorar a educação, e a educação como espaço “pré-político” não pode ser “inteiramente” neutra em relação às lutas políticas.

Com Arendt podemos aproximar política e educação, escola e cidadania através dos conceitos de mundo comum e de natalidade. Ao nos propor a educar as crianças e os jovens temos que levar em conta o mundo comum que compartilhamos e a necessidade que todos temos de agir nesse mundo, sendo a ação política a forma mais elaborada que nós temos de agir com os outros, sobretudo quando vivemos em um mundo sujeito a constantes crises que demandam a ação humana. Uma escola republicana, que eduque para a cidadania, oferece aos estudantes, todos eles e elas, a

oportunidade de exercitar a “aparição” no espaço público comum. Os estudantes são convidados a “nascerem” na cena pública ao ingressarem no espaço coletivo escolar. Esse é um excelente lugar onde todos podem e devem ser vistos e ouvidos desde a mais tenra idade. Na escola, como arena pública de aprendizagens, cada criança tem a chance de opinar, falar e ouvir diferentes perspectivas de todos os que estão inseridos na comunidade escolar. No entanto, educar para a cidadania é uma aposta no mundo de incertezas e de contingências que torna a escola como um lugar de “ensaio” em que cada um pensa por conta própria, vivencia a liberdade desde que ela seja essencialmente um espaço público e político.

No caso da discussão sobre as finalidades da instituição educacional ofertada como primeira etapa da Educação Básica às crianças de zero a cinco anos e oito meses as reflexões de Arendt sobre a expansão da esfera social a partir das tensões entre esfera privada e pública podem ser importantes. De acordo com Correia (2014), na sociedade moderna e de massas a ascensão do social decorre de uma aguda confusão entre as esferas da vida pública e da vida privada. Na esfera social interesses privados ganham significação pública minando as possibilidades de uma felicidade pública, típica da ação no espaço público e de uma felicidade privada, própria da esfera familiar. Na sociedade de massas passa a predominar a busca de proteção e de segurança para o acúmulo de riquezas que resulta no conformismo da mera sobrevivência da satisfação das necessidades vitais.

Segundo Arendt, as preocupações econômicas e as demandas sociais — tais como pobreza, miséria, desemprego, falta de moradia etc. — são opostas à capacidade de ação livre na esfera política a vida pública. Ocorre que na história nenhuma revolução resolveu a questão social inviabilizando as condições pré-

políticas para o engajamento dos cidadãos nos assuntos públicos. Se a ação política que acontece no espaço público e comum entre iguais é a ação mais nobre dos humanos, quais são os assuntos e os temas debatidos e decididos a partir dessa ação política em comum? Para Arendt, o debate público lida apenas com coisas que não calculamos com exatidão precisa. Problemas sociais urgentes de famintos e apaixonados famintos poderiam solapar a esfera pública e a liberdade política. A igualdade não seria assim o fundamento da justiça, mas a essência mesma da liberdade. Nesse sentido, o exercício da cidadania, segundo a autora, não deve decorrer de demandas corporativas nem de interesses privados (Correia, 2014).

Quando as demandas sociais e os interesses privados predominam na organização de um Estado, a ação política fica reduzida ao modelo de uma grande família que busca zelar pela sobrevivência e pelas necessidades vitais de todos. Segundo Correia (2014), os críticos dessa abordagem da questão social feita por Arendt, tais como Piktin (1991 e 1998), Wellmer (2000), D'Entreves (1994), Benhabib (1996a; e 1996b) questionam o fato da autora ter, de um lado, reduzido a dimensão social a atividades econômicas para a simples reprodução da vida e, de outro lado, associado toda a economia aos interesses familiares de sobrevivência e todas as demandas sociais ao âmbito pré-político ignorando o vínculo crucial entre poder econômico, estrutura política, exploração e exclusão. Além disso, a autora teria ignorado, no debate e na caracterização da ação política na esfera pública, a promíscua relação entre Estado e mercado na modernidade. Isso porque Arendt estava “determinada a isolar a esfera pública de qualquer questão pertencente ao domínio do social, no intuito de preservá-la de destruição” (Correia, 2014, p. 148).

Correia (2014) mostra que para Benhabib (1996) a

distinção proposta por Arendt entre o social e o político não faz sentido no mundo moderno não porque a economia é determinante em tudo como pensava Arendt, mas principalmente porque é a luta por justiça que torna pública as disputas políticas, ou seja, a emancipação dos trabalhadores e das mulheres e a conquista de direitos tornam problemas da economia e da propriedade questões de ordem política, e tornam problemas da esfera familiar e das identidades coletivas questões de ordem pública. Na visão de Benhabib (1006) são as lutas por justiça e por liberdade empreendidas por diferentes coletivos e diversos movimentos sociais que configuram a agenda de temas debatidos e decididos na esfera pública da ação política. Nesse sentido, a ascensão da esfera social poderia significar a ampliação da esfera pública e não a sua dissolução como sustentava Hannah Arendt.

Na defesa da dignidade da política como ação entre iguais praticada na arena comum da esfera pública, Arendt, segundo Correia (2014), assume em sua concepção que liberdade e participação são duas dimensões indissociáveis da ação política em que todos os cidadãos possam agir e decidir como eles querem viver juntos e compartilhar seu mundo comum. No entanto, são pertinentes as críticas de Piktin (1991) e de Wellmer (2000) segundo as quais permanecem em aberto nas reflexões de Arendt os temas da justiça social e dos direitos individuais. Se estes temas não se tornarem concretamente preocupações dos debates políticos nos espaços públicos, a dignidade da política, sustentada por Arendt, poderia ficar oca de conteúdo, pois estes são objetos fundantes e primários da liberdade e do discurso político nas instituições de qualquer república que se queira livre.

Sabemos que há razões de ordem econômica, social e política para o crescimento da oferta de Educação

Infantil na sociedade brasileira, principalmente quando consideramos a dura realidade vivida por crianças pobres, negras, indígenas, ciganas e imigrantes (Soares, 2017a). Quais razões — dentre essas — podem ser indicadas como preponderantes? Em que campo deve se situar a oferta da educação escolar para bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)? No campo do direito social e econômico ou no campo do direito à cidadania política? Hannah Arendt (2002 e 2007) situa a instituição educativa em posição intermediária entre a esfera pública, como espaço das relações políticas entre iguais, e a esfera privada, como espaço das relações de intimidade no âmbito familiar. A abordagem que Arendt faz da questão social, segundo Aguiar (2004), mostra que esse é um tema espinhoso e difícil para a autora. Definir o homem como um ser social seria um equívoco para Arendt. O que define o homem é a sua capacidade de agir em comum e de fazer política e não a sua origem econômica e social. Quando levamos para o espaço público meros interesses econômicos oriundos de nossa origem social abandonamos a necessária disposição política para construir um mundo comum regulado pela vontade coletiva. Por essa posição, de acordo com Aguiar (2004), Arendt foi acusada de idealizar a política e de ignorar o sofrimento de grupos socialmente excluídos e economicamente explorados.

No entanto, a compreensão arendtiana dessa questão parte de uma distinção clara que a autora propõe entre a dimensão social e a dimensão política da existência humana. A confusão entre essas duas dimensões, para Arendt, é fonte de desentendimentos. Como no mundo contemporâneo o social e o econômico se misturam e se identificam, já que são marcados por critérios e condições de utilidade e de funcionalidade, é grande a tendência de submeter o espaço público político comum

a interesses de classes sociais e de grupos econômicos. Assim, o exercício da livre faculdade de falar, debater, julgar e decidir sobre a melhor forma de organizar politicamente o espaço público fica relegado a um segundo plano, pois o que se busca na arena das disputas é estruturar e legitimar uma engrenagem institucional, social e econômica condicionada exclusivamente pelos interesses funcionais. A esfera pública, como lugar da ação livre e da luta política, não pode, segundo Arendt (2002 e 2007), ser constrangida pelas necessidades sociais e nem coagida pelos interesses econômicos (Aguiar, 2004). Por isso, perguntamos acima se o crescimento da Educação Infantil decorre de razões sociais e/ou políticas.

Do ponto de vista de Hannah Arendt (2010 e 2007), o crescimento da esfera social, como resultado de um hibridismo entre as esferas privada e pública, é típico da sociedade de massas em que os homens se reduzem a meros consumidores de coisas descartáveis. Através da funcionalização da vida fomos reduzidos a autômatos que aceitam agir sob controle e que se submetem a um comportamento previsível e padronizado. Em nome do progresso e da tecnologia, abrimos mão de nossa capacidade de agir no mundo e de transformar as coisas. A funcionalização, a massificação e a banalização¹⁶ da existência despojam os humanos de suas qualidades humanas tornando-os seres supérfluos e despersonalizados. A glorificação do consumo, do social e da economia só faz aumentar o mal-estar, inviabilizando a esfera pública, como espaço da ação política como promessa mútua. Segundo Arendt (1990), a decadência de quase todos os movimentos revolucionários modernos decorre da redução da luta

16 Na Educação Infantil, Richter e Vaz (2010) mostram que a severa rotina de atividades produz uma biopolítica da pequena infância conduzida pelo controle rígido dos corpos e dos movimentos das crianças.

política às questões sociais. A recuperação do sentido positivo do conceito de sociedade civil poderia ser um caminho para fazer frente à enorme ascensão do social (Aguiar, 2002; Correia, 2008). Conforme pretendemos mostrar nessa pesquisa, o entendimento da instituição de Educação Infantil como espaço público e como um fórum de participação das comunidades poderá garantir a efetivação do direito das crianças a uma educação de qualidade, numa perspectiva política e não meramente socioeconômica.

De acordo com Hannah Arendt, a liberdade política só pode significar efetiva participação. Como cultivar entre os pais de crianças tão pequenas que frequentam a educação infantil o gosto de participar, discutir, deliberar e tomar decisões? Como a escola de educação infantil pode se tornar um fórum de participação livre e engajada em prol da educação das crianças? Como garantir que a instituição pública, mantida com os recursos públicos, possa ser conduzida como espaço comum a partir da participação de todos em prol da felicidade comum a todos? Como promover a igualdade, mesmo reconhecendo as diferenças das crianças e das famílias? Como respeitar as diferenças, mesmo afirmando o princípio da igualdade de todos? Como agir não em função de uma cadeia de necessidades, mas de decisões tomadas a partir da ação e da participação de todos? Para Arendt, se a liberdade política não significar o direito de participar ela não significará coisa alguma. Infelizmente, segundo a autora

[...]na modernidade a conquista da liberação de uma soberania opressiva acabou por implicar que a conquista da liberdade fosse finalmente compreendida como uma liberdade em relação à política e não como o direito de tomar parte nela(Correia, 2014, p. 186).

O direito de tomar parte é mobilizado pelo compromisso ético e político de tomar parte, de participar efetivamente aqui e agora da construção do mundo por vir que é o mundo comum que compartilhamos com todos seres vivos, com aqueles que não estão mais conosco e com aqueles/as que ainda não nasceram nessa terra.

Concluir para continuar

Os estudos sobre políticas de/para/na Educação Infantil desenvolvidos em diálogo com o pensamento e os aportes teóricos de Hannah Arendt, sobretudo no tocante aos conceitos de natalidade e esferas privada, social e pública, indicam algumas possibilidades de continuidade das pesquisas nas seguintes perspectivas: 1) Compreensão e reforço do atendimento às crianças como dimensão política fundamental para garantir cidadania a todas as crianças atendidas; 2) Fortalecimento da participação das comunidades locais na gestão pública das instituições educacionais, superando na prática o caráter assistencialista ainda persistente; 3) Contribuição com a formação de educadores e professores, entendendo todos eles como agentes sociopolíticos imprescindíveis tanto na garantia do direito das crianças quanto na dinamização das instituições, como espaços políticos de participação social das famílias e das crianças. É preciso, para isso, superar a falta de articulação entre pesquisas educacionais, políticas públicas e práticas educativas. Articulação essa que poderia ser conquistada com a participação das comunidades envolvidas.

Mapear e analisar as pesquisas sobre o direito à educação e sobre as políticas públicas para Educação Infantil a partir do pensamento de Hannah Arendt foi importante porque parece ainda prevalecer nas investigações sobre a política uma visão de que as

crianças e suas famílias têm apenas um direito ao atendimento educacional é um direito eminentemente social. É preciso novas pesquisas que investiguem esse direito também como um direito político fundamental e que quando as instituições de Educação Infantil são organizadas nessa perspectiva elas podem tornar-se arenas públicas e coletivas para a construção de projetos educativos com a participação direta das crianças e de seus familiares. O que prepondera na oferta de vagas às crianças são razões de ordem social, econômica e/ou política? Essa indagação pode mobilizar outros estudos.

No entanto, a resposta a essa e a outras indagações depende de estudos reflexivos sobre a produção científica na área de educação, analisando o que se chama na literatura de pesquisas sobre pesquisas. Para isso, é preciso indagar sobre as facetas formativas dos processos de construção teórica nas pesquisas em educação e propor um vínculo estreito entre a educação como prática social e a educação como área de produção teórica. Tomando como referência a relação entre cultura científica, linguagem e formação é possível propor uma análise macrocientífica da relação entre educação e linguagem a partir de trabalhos científicos analisados. Ao transitar por diferentes trabalhos de diferentes pesquisadores da área de educação, é possível analisar os chamados complexos multidimensionais de subjetivação dos pesquisadores e propor elos textuais que integram valores, processos e meios. Muitas vezes, a necessidade de gerar produtos burocratiza os saberes acadêmicos inviabilizando maior diálogo entre universidade e escola, entre pesquisa e prática educativa.

Sinalizamos ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas no ano de 2009, definem que a parceria entre as famílias e os profissionais das instituições é necessária e fundamental. Assim, a escuta das famílias é imprescindível para que

os direitos das crianças sejam assegurados no sentido de Processo não submetido promover ações integradas e compartilhadas. Essa proximidade e esse diálogo é uma exigência inescapável para que as práticas junto às crianças não sejam fragmentadas. O sentido da parceira inclui o reconhecimento de que cada família possui saberes, fazeres e valores próprios que orientam a criação de seus filhos e filhas. O entendimento das diferentes culturas familiares locais pode enriquecer sobremaneira as experiências cotidianas das crianças.

Para concluir, provisoriamente, afirmamos que o direito das crianças e das famílias à educação de qualidade em instituições organizadas para este fim é um acontecimento político da maior grandeza e não deve ser apontado apenas como mecanismo de redução das desigualdades sociais, embora saibamos ser a escola um precioso espaço para o combate às desigualdades. Por isso mesmo, é tão importante que todas as famílias participem e interfiram no funcionamento das instituições de Educação Infantil. O que significa assumir esse sentido político da conquista do direito à educação e da oferta com qualidade das instituições de Educação Infantil? Significa entender que as ambiguidades e as contradições que envolvem o processo de cuidado e de educação dos bebês e das crianças pequenas só podem ser minimamente equacionadas a partir de posicionamentos políticos claros em nome do bem comum de toda a coletividade, não limitando a qualidade do cuidar e do educar ao processo de transmitir e ensinar conhecimentos, pois é na educação infantil que bebês e crianças pequenas vivem primeiras, significativas e importantes experiências. Como bebês e crianças nascem em nossas mãos para o mundo social e político não podemos abdicar de nossa responsabilidade na educação das novas gerações, conforme ensina Hannah Arendt.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Odilio Alves. A questão social em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 27, n. 2, p. 7–20, 2004.
- ALMEIDA, R. M.; SCHÜLTZ, R. As intrincadas relações entre educação e política em Hannah Arendt. In: FÁVERO, A. A.; CASAGRANDE, E. A. (Orgs.). *Leituras sobre Hannah Arendt — educação, filosofia e política*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2012, p. 133–156.
- ARENKT, H. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53–65, dec. 2003.
- BENHABIB, Seyla. Models of public sapace: Hannah Arendt, The Liberal traditon, and Jürgen Habermas. In: CALHOUN, C. (Ed.). *Habermas in the public sphere*. Massachussets: The MIT Press, 1996b, p. 73–98.
- BENHABIB, Seyla. *The reluctant modernism of Hannah Arendt*. Thousand Oaks, California: Sege, 1996a).
- BRASIL. *Sinopse estatística da educação básica*. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 21 maio 2017.
- CERIZARA, A. B. *Formação de professores em serviço para a Educação Infantil*: uma possível contribuição da universidade. Florianópolis: UFSC, 1995.
- CORREIA, A. *Hannah Arendt e a modernidade*: política, economia e a disputa por uma fronteira. Rio de Janeiro: Forense, 2014.
- CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: BRASIL.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Vol. II.* Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 9–15, 1998.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. *RBPAE*, v. 33, n. 1, p. 15–34, jan./abr. 2017.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil, HORTA, José Silvério Bahia e BRITO, Vera Lúcia Alves de. *Medo à Liberdade e Compromisso Democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil S/A. 1997. 320p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567–584.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N.S.C.; SCHLEENER, A. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: BRASIL. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998. v. 2, p. 9–15.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas

educacionais nacionais. *RBPAE*, v. 33, n. 1, p. 15–34, jan./abr. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053–1066, out./dez., 2014

CURY, Carlos Roberto Jamil. C.R.J. *A educação na Revisão Constitucional de 1925–1926*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. CURY, C.R.J. Os fora-de-série na escola. Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. C.R.J. *Cidadania republicana e educação: governo provisório do mal; Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, oct. 2007 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300010&lng=en&nrm=iso. Acesson 02. oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300010>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N.S.C.; SCHLEENER, A. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Campinas: Cedes. vol. 23, n. 80, 2002. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. 440p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187–1209, set./dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124–145, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revistanuances.wordpress.com/>. Acesso em: 06/02/2014.

D'ENTRÈVES, Maurizio P. *The political philosophy of Hannah Arendt*. London/New York: Routledge, 1994.

EASTON, D. A. *Framework for political analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Hannah Arendt: notas acerta de sua biografia intelectual e reflexão sobre a educação. In: CASAGRANDE, E. A.; FÁVERO, A. A. (Orgs.).

Leituras sobre Hannah Arendt — educação, filosofia e política. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012, p. 39–54.

KRAMER, S.; TOLEDO, L. P. B.; BARROS, C. Gestão da Educação Infantil nas políticas municipais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 11–36, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/S1413-24782014000100002. Acessos em 15 set. 2017.

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. In: *Propuesta Educativa Número 39*. Año 22. jun. 2013. vol 1. p. 35–42.

LAFER, C. *Da dignidade da política: Hannah Arendt*. 1972 (Manuscrito). Disponível em <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37741/40468>.

LASWELL, H. D. *Politics: Who gets what, when, how*. Cleveland, Meridian, Books, 1936/1958.

LINDBLOM, C. E. Still Muddling not yet through, *Public Adm Review* 39: 517–526, 1979.

LINDBLOM, C.E. The science of muddling through. *Public Adm Rewiew* 19: 78–88, 1959.

MOREIRA, JAS., and LARA, AMB. *Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990–2001)* [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246p. ISBN 978-85-7628-585-4. Available from SciELO Books. Acesso em 15. set. 2017.

MORGAN, Dimas Anaximandro da Rocha *et al.* As políticas públicas no contexto da educação infantil brasileira. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v.22, n.23, p.51–58, 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542014000100004&lng=pt&nrm=iso. acessos em 15. set 2017.

MÜLLER, Maria Cristina. Respeito e responsabilidade para com os recém-chegados. In: CASAGRANDE, E. A.; FÁVERO, A. A. (Orgs.). *Leituras sobre Hannah Arendt — educação, filosofia e política*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012, p. 55–70.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59–80, Apr. 2012. Access on 15 Sept. 2017>. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100004>. Acesso em 15 set. 2017.

PITKIN, Hanna F. Justice: on relating private and public. *Political Theory*, vol. 9:3, p. 327–352, ago 1991.

PITKIN, Hanna F. *The attack of the blob*: Hannah Arendt and the social question. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandes. Educar e Cuidar do Corpo: biopolítica não atendimento à Pequena

infância. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 117–134, agosto de 2010.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7–40, jul. 1999. DOI: 10.1590/S0100-15741999000200001.

SANCHES, C. E. Desafios do poder público municipal na garantia do acesso à pré-escola e na ampliação do acesso à creche na perspectiva da emenda constitucional n.º 59/2009. In: CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 36–42.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 42. set./dez. 2009, p. 534–605.

SILVA, W. A. *Influência da pré-escola no processo de alfabetização*: um estudo de tendências e alternativas da pré-escola pública de Aracaju, 1986–1991. Aracaju: UFS, Departamento de Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, 1991.

SIMON, Herbert. Comportamento Administrativo. Rio de Janeiro: USAIS, 1957.

SOARES, Ademilson de Sousa. A autoridade do professor e a função da escola. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841–861, set./dez, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20–45.

TERRA, Cynthia Alessandra. *A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processo e perspectivas*. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2008 (Dissertação de Mestrado).

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 68–73, Apr. 2015. Access on 15. Sept. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1359>.

WELLMER, Albrecht. Arendt on revolution. In: VILLA, Dana (Ed.). *The Cambridge Companion to Hannah Arendt*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 220–241.

*Este livro foi composto pela família tipográfica Myriad publicado pela
Editora Escola Cidadã em abril de 2025.*

As reflexões aqui propostas sobre a relação entre infância, natalidade e educação a partir do pensamento de Hannah Arendt permitem repensar as políticas de/para/na Educação Infantil em dois sentidos principais: a ação política como natalidade em oposição à morte das crianças; e ação política local e global em prol dos direitos de todas as crianças à vida, à saúde e à educação. Arendt sustenta que a primeira natalidade da criança no sentido biológico deve ser completada com a segunda natalidade no sentido político por meio da educação. Nessa passagem, a participação das famílias e das comunidades é fundamental no sentido de mostrar que a ação do Estado e dos governos (organização política) não acontece sem pressão social (mobilização política). Assim, a educação que é fruto da ação política passa a ser reconhecida como um direito e não fruto de benevolências. A natalidade para a vida política depende de educação de qualidade que não se curva diante dos governos da biopolítica e muito menos diante das crueldades da necropolítica.

Os estudos que deram origem a esse ebook/livro digital foram iniciados no ano de 2010 durante pesquisas realizadas sobre docentes da Educação Básica brasileira no qual foram confrontadas produções acadêmicas e políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada desses/as docentes. Ao problematizar as experiências das instituições que se dedicavam a essa formação no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais e investigar a natureza do ofício do professor, a pesquisa foi identificada como elemento central articulador do exercício profissional dos/as docentes em todos os níveis modalidades e etapas da educação nacional. O que significa dizer que o/a professor/a da educação básica é um pesquisador de sua própria prática? Qual o lugar e a função do/a professor/a na formação das crianças, dos jovens e dos adultos que frequentam as escolas brasileiras? A partir dessas indagações emergiram diálogos com o sentido político da educação defendido por Paulo Freire. Para aprofundar a fundamentação conceitual da relação entre escola e política, a teoria política de Hannah Arendt foi mobilizada para sustentar que as instituições/escolas de Educação Infantil voltadas para o atendimento dos bebês e das crianças precisam assumir uma posição na passagem da função pré-política da escola (Arendt) para a ação política como base de qualquer proposta educativa (Freire). A qualidade desse atendimento dependerá da posição assumida pelos docentes na passagem do pré-político para o político em si mesmo.



EDITORA
[Escola]
[Idade]

